التعلم عند
برهان الإسلام الزرنوجي

الدكتور سيد أحمد عثمان
كلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعه الثانيه
١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م

الناشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد القاهرة

التعلم عند
برهان الاسلام الزرنوجى

التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي

الدكتور سيد أحمد عثمان
كلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعة الثانية

١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م

الناشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد القاهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

قبل الإهداء والمقدمة

ذكرى الهمة والهمود

العبرة

كم ذا للتاريخ من عبر . وان من عبر التاريخ الكبرى أننا لا نستشف وجهته ، ولا نستكشف قيمته ، ولا ندرك معناه الا فيما يقبره في ضمير الانسان من بعد كر الدهور وتعاقب الأزمان . من عبر التاريخ الكبرى أنه يختزل الزمان الذى هو فى الوجود ، فيجعله زمانا هو صانع وجود الانسان . انه اختزال الزمن ، اختزان الزمن فى خبرة قلبية ، فى قلب خبرة الانسان . ليس التاريخ الذى أعنيه ، ويعنيني ، فيما يستبين من وقعه فى عميق حسى ، وما يستعلن من مسراه في بصيرة حدسى ، ليس أحداثا تتوالى ، أو وقائع تتراكم ، أو أمواجا من الحركات الظاهرة يرصدها المؤرخ ويسجلها ويجدولها ويحللها ويفسرها ، ليس هو ما تقرأه عين المؤرخ قراءة خارجية سردية متباعدة متنائية ، قراءة تنتهى الى « حكم » عقلى قطعى ، أو شبه قطعى ، عن علاقات أحداث محدودة ، ووقائع معدوده . بل التاريخ الذى أعنيه ، تاريخ الانسان الحق ، هو تاريخ الوجود النفسى للانسان ، تاريخ حياته النفسية الروحية ، تاريخ قلبه ، تاريخ وجدانه ، تاريخ وجوده الداخلى ، وجوده المعنوى ، وجوده القيمى . نعم ، التاريخ الحق للانسان هو تاريخ تاريخه المبثوث فى روحه ، المنثور فى معنويته . هو تاريخ الانسان مقروءا على حنايا وجوده ، مدركا على شغاف قلبه ، منيرا فى رحاب فكره ، مشعا فى ثنايا شوقه . تاريخ التاريخ هذا هو الذى يحسه قلب الشاعر ، ويعمقه ويزينه ، وهو الذى يستشفه فكر الفيلسوف ، ويجليه ، وينميه .

تاريخ القلب هذا لا تتابعى ، ومن هنا كانت وحدته ، وحـدته الانسـانية « زمانيا » من بدء زمان الانسان حتى حاضره ، ووحدته « نوعيا » بين أبنـاء البشر جميعا الذين يشتركون ، على الرغم من أى اختلاف ظـاهر ، أو تباين عارض ، يشتركون فى قلب تاريخى واحد · من هنا ، من الوحدة فى التاريخ القلبى للانسان ، يستحيل استخدام منهج الفصل والتفصـيل ، والقطـع والتحليل فى « فهم » هذا التاريخ القلبى ، أو « الحكم » عليه · منهج آخـر هو الأكثر مناسبة ، بل ربما كان « اللا منهج » هو الأنسب · ذلك لأن تفهم التاريخ القلبى ، وليس مجرد فهمه ، وتذوقه ، وليس مجرد الحـكم عليه ، يتطلب الاسـتناد الى نوع من الحس المستبصر ، الحس الكلى المبـاشر ، أو الحدس الوجدانى ، يكون فيه قلب من يتمعن التاريخ معانقا لقلب الانسان ، لا متباعدا عنه ، متجاوبا معه ، لا متعاليا عليه ، موصولا به ، لا مفصولا عنه ، مسقطا ما بينه وبينه من أقنعة للوضوعية ، حتى يلقاه ، ويتلاقى معه ، على سواء الفطرة ، سواء التكشف ، سـواء التوحد ، سـواء الكلية ، سـواء المباشرة ، سواء الصدق · عندئذ يتجاوب التاريخ القلبى مع قلب من يشتاق الى أن يتفهمه ويتذوقه · ولن تتم أية معرفة حقة ، أو دراية صحيحة بالتاريخ الا بهذه المعانقة التى تتجاوز برود التباعد والتنائى والتعالى ، لتغوص بدفء المعرفة المتآلفة المتعاطفة الى قلب الانسان ، قلبه التاريخى ·

أجل ، قلب الانسان التاريخى هو مغزى المغزى ، قيمـة القيمة وراء تاريخ الانسان الظاهرى · فهذا التاريخ الظاهرى ، الوقائعى ، لا معنى له ، ولا قيمة ، بل لا استمرار له ولا اتصال ، الا بما يحدثه فى التاريخ الباطنى ، التاريخ القلبى للانسان · ليس للحدث التـاريخى الخـارجى معنى الا بما يستقطر منه فى قلب الانسان ، وليس للواقعة الظاهرة قيمة الا بما يستصفى منها فى ضمير الانسان · التاريخ الخارجى تاريخ تقطع واندثار وانقضاء ، بينما ما يترسب منه فى ضمير الانسان ووجدانه ، فى قلب الانسان التاريخى ،

يتسم بالاستمرار والاتصال والتوحد · ينشيء تاريخ الظاهر ما ينشيء ، ولا يبقى مما ينشيء سوى معناه فى ضمير الانسان · وتقيم أحداث الخارج ما تقيم ، ولا يدوم مما تقيم سوى قيمته فى وجدان الانسان · وتشيد الممالك وتمتد وتتطاول ، ولا يخلد منها الا ما أحييت من قلب الانسان ·

وعندما أقول أن التاريخ الظاهرى هو الذى يصوغ القلب التاريخى للانسان فلست أعنى أن تلك الصياغة صياغة آلية ، أو تشكيل تلقائى ، أو صناعة جبرية · لا ، لأن هذه الصياغة بدأت بوعى الانسان وارادته ، بحريته وأمانته ، منذ تلك اللحظة العميقة فى سحيق الأزل ، الشريفة فى امتداد الأبد ، الرفيعة فى سموق معنى الانسان وحريته ، قيمته ومسئوليته ، خلافته وأمانته · لحظة هبوط الانسان الى الأرض · تلك كانت لحظة بداية صياغة الحدث التاريخى الظاهرى للحدث القلبى الباطن · هى لحظة صياغة قلب الانسان التاريخى ، صياغة القلب التاريخى للانسان من تجاوبه الواعى المريد مع الحياة ، وتفاعله الحر المنمى مع البيئة · صياغة قلبه التاريخى هذا من حساسيته المرهفة فى ادراك الحياة ، وتجاوبه المنفعل بالطبيعة وأحداثها ، تجاوب مطاوعة ، أو هيمنة ، أو مصالحة ، أو ارتفاع بها ، أو تعال عليها ، ومن تجاذبه ، وتدافعه ، وتعاطفه مع الآخر · كانت لحظة هبوط الانسان الى الأرض هى لحظة احياء وجوده الكلى ، احياء ممكناته وقدراته جميعا فى مواجهة ذاته والحياة ، والآخر والكون · هى بداية صياغة الانسان قلبه التاريخى ، اذ كانت لحظة استلام الانسان زمام وجوده ، ومصيره كاملا فى قبضتى ارادته · كانت لحظة « عتق » الانسان من طمأنينة الكفاية ، وسكينة الاكتفاء ، ليدخل فى قلق سعيه الدائب للتحرر الدائم من العوز ، ومن السطوة ، بل تحرره من الثبات عند حد كفاية ، والجمود عند مستوى اكتفاء ·

وكذلك كانت لحظة هبوط الانسان الى الأرض هى لحظة عتقه من

الاعتماد على الجزاء بلا تبعة ، والعائد بلا عمل ، والنعيم بلا جهاد ، ليخرج الى مشقة السعي لاحتمال أمانته فتتأكد انسانيته ، واكتساب العائد بالعمل فتتفتح ذاتيته ، ويجاهد جهاده ليسمو بأمانته ، ويقـــوى بعمله فتتحقق بذا حريته ، وتكتمل كرامته • نعم ، كانت لحظة عتق الانسان تلك ، هى اللحظة الشريفة في وجود الانسان ، لحظة تشريف وجود الانسان ، وهى هى لحظة قلق التحرر ، واحتمال الأمانة ، واكتساب العمل ، واصرار الجهاد • كانت تلك هي اللحظة التى بدأ بها الانسان يشكل وجدانه ، وقلبه ، وضميره • هى لحظة بداية صياغة الانسان قلبه التاريخي صياغة وعى وارادة ، صياغة حرية وأمانة ، صياغة عمل وجهاد • واستقر فى قرارة وجدان الانسان أنه لن يكون لوجوده معنى ، ولا قيمة ، الا بهذا العتق الدائم ، والتحرر الدائب •

حقا كانت لحظة هبـــوط آدم الى الأرض لحظة ارتفــاع هـــامة روح الانسان • فاذا كان فى الهبوط تكريم للانسان باستخلافه ، فان فيه نهوضا لشجاعة الانسان ، وشموخا لارادته ، بقبوله أمانة خلافة الله فى الأرض • تقبل آدم الهبوط على ما فيه ، بل لما فيه ، من عبء الأمانة ، وقلق الحرية ، تقبله تقبلا شجاعا ، أبيا ، لأنه أدرك فى قرارة فطرته أن هذا هو ســبيله الأوحد الى خيره الحقيقى ، سبيله الى اكتشاف ذاته ، الى تفتح آفاق قدرته ، وتجديد مصادر طاقته ، سبيله الى تعرف سبل رفعته ، والاهتداء الى مراقى كمالاته • هبط من الجنة الممنوحة ، ليكتسب بقدرته ، بجهاده ، بصـــبره ، بعمله ، بأمانته ، بحريته ، بايجابيته ، يكتسب بهذا حقه فى جنة جهاد كماله فى الدنيا ، وجنة جزائه الأوفى يوم يقوم الحساب •

كان هبوط آدم الى الأرض هو بدء عمل الانسان فى نسج معنـــاه ، وقيمته ، ورجائه فى قلبه التاريخى • كم كان هبوطا شريفا ومشرفا • حكمة من لدن خبير بصير •

الرجــاء

نعم ، قلب الانسان التاريخي هـذا هو مستـودع المعنى في وجـود الانسان ، ومستقر القيمة ، ومهد المصير .

مستودع المعنى فهو منبع الحكمة ومرفدها .

مستقر القيمة فهو مصدر الحب ومحييه .

مهد المصير فهو صانع الرجاء وحاميه .

هذا هو القلب التاريخي للانسان ، القلب المستصفى من تاريخ ظاهر الانسان ، انه معنى وقيمة ومصير في أصيل بنيته وتكوينه ، وحكمة وحب ورجاء في صميم وظيفته وعمله . حكمـة بالغة ومبلغة ، وحب راب ومرب ، ورجاء ناهض ومنهض .

ومن بين هذه العناصر الحيوية في قلب الانسان التاريخي يكاد الرجـاء يكون هو الماسك لها لتقوى وتحيا ، وهو المحرك لها لتؤثر وتفعـل ، وهو المهيمن عليها لتنشط وتوجه ، وهو الحـافز لها لتنمو وترقى . فالرجـاء ، الرجاء الانساني العام ، الرجاء المطلق ، الرجاء الوجودي الأعمق ، والأصدق ، الرجاء الحيوي ، الرجاء في الحياة ، هذا الرجاء هو قلب القلب الذي بدونه يفقد القلب التاريخي كل مقومات بقائه ودوامه . هذا الرجاء هو الذي اليه ترد الحكمة المستصفاة من معنى وجود الانسان ، والحب المشتق من قيمة هـذا الوجود الانساني ، كما يرد اليه كل سعي الانسان لصناعة مصيره ، وللهيمنة على الممكن من خيوط نسيج هذا المصير .

ما الحكمة ان لم تكن الرجاء في استشفاف الحقيقة .

وما الحب ان لم يكن الرجاء في لقاء المحبوب والتوحد معه .

وما الرجاء ان لم يكن الحكمة عاملة وعامرة في القلب .

نعم ، وما الرجاء ان لم يكن الحب حيا ومحييا لوجود الانسان فى ذاته وفيما حوله ٠

قلب الانسان التاريخى هو قلب رجائى ٠ الرجاء روح القلب التاريخى ٠ لو لم يكن الرجاء ما كان سعى الانسان لاستكشاف معنى وجوده ، وما كانت حكمته ٠ ولو لم يكن الرجاء ما كان جهد الانسان لاستشراف قيمة وجوده ، وما كان حبه ٠ الرجاء حياة الحياة فى وجود الانسان ٠ الرجـاء هو باعث الحياة ، ومجددها فى جذوة الوجود الانسانى ٠

الرجاء المطلق غير المحدود ، الرجاء الأصيل غير العابر ، الرجاء الأغنى غير الرخيص ، الرجاء الأبقى والأعمق ، الأخلد والأوثق ٠ هذا هو الرجاء الذى يجعل قلب الانسان التاريخى جوهرا من رجاء ، يجعله قلبا رجائيا ٠

لما كان الرجاء كذلك فى عميق حياة الانسان النفسية الروحيـة ، ورفيعها ، لما كان الرجاء كذلك فى جوهر قلب الانسان التاريخى ، فى ذاتية فرديته ، أو ذاتية جماعيته ، ألا يستحق أن نتأمله لنرى ما فيه من عناصر متكاملة ، ومتوحده ، لنتفهم ماله من وظائف متآزره ومتساوقة ؟ أليس هذا من أجل مهام علم النفس وأخطرها ، أن يتعمق جوانب الايجاب والقوة ، والنمو والسمو ، الكائنة والممكنة ، العاملة والمترقبة ، فى الوجود المعنوى للانسان ، أى وجوده النفسى الروحى ، وجوده الذى هو به انسان ، وجوده الذى به يكمل كماله الانسانى الدائم ؟ أجيب : بلى ٠ وأبدأ مستفسرا عن عناصر الرجاء الانسانى ، ما هى ؟

أولا — الثقة

تهتز شجرة الوجود الانسانى وتضطرب ، وتتمزق منها أغصـانها ، ويتساقط عنها ورقها ، من عرض من أعراض الجسـو ، أو مرض من أمراض

البنية ، ومع ذلك تبقى الشجرة راسخة ، وتمضى ارادة الانسان شامخة ، لم ؟ ما الذى يمسك هذا الوجود الانسانى ، وجوده الباطن ، حيا صامدا صابرا مصابرا ، على الرغم من دواعى الذبول وعلل الأفول ؟ لم يتردد فى العميق السحيق من قلب الانسان أن البدء والابتداء دائما قائمان ، وان النهاية والانتهاء لاوجود لهما ، لا معنى لهما ؟ استفت قلب الانسان ، فلن ينبئك بأن للنهاية والانتهاء فيه وجودا أو معنى ، ذلك لأن قلب الانسان لو حل فيه حس النهاية والانتهاء توقف • تعارض وجودى أصيل بين قلب الانسان الحى ، قلب الانسان التاريخى وبين النهاية والانتهاء • كأنى بهذا القلب يعمل عملا دائما لحماية ذاته من النهاية ، ودرء الانتهاء عنها • لم ؟ لأن قلب الانسان قائم على الثقة ، حى بالثقة ، مؤكد للثقة • الثقة هى عنصر الرجاء الأكبر ، هى عنصر الرجاء الجوهر •

وللثقة جوانب أميز منها :

(أ) **الثقة بالنفس ، أو الثقة الذاتية** • وهى عند الفرد أصل التحدد فى ذاتيته ، محور التجمع فى طاقته ، مصدر الاستنهاض فى قدرته • اذ لا تتحدد ذاتية الفرد فى مواجهة الحياة ، وفى مواجهة الآخر ، الا بهذه الثقة بالنفس ، أو الثقة الذاتية • ولما كان الوجود الانسانى وجودا فرديا ، وجودا ذاتيا ، ولما كانت حركته هى دائما فى اتجاه البروز الفردى والتميز الذاتى ، كان هذا الوجود فى حاجة الى « تحدد » دائم ، حتى يبقى فرديا ، يبقى ذاتيا ، ولا تقوم عملية التحديد هذه ، وتدوم ، الا اذا اشتقت طاقتها من مصدر ثرى ، هو الثقة بالنفس ، أو الثقة الذاتية • هذه الثقة خاصية حيوية من خواص فطرة الوجود الانسانى الفردى ، خاصية أن يبرز ، أن يتميز ، وأن يبقى محافظا على بروزه وصائنا لتميزه ، والا انبهم الوجود الفردى فى سديم لا تمايز لاجزائه ، ولا تباين بين مفرداته ، ولا تفاوت بين مكوناته • تأبى فطرة الانسان ، وحكمة باريها البصير الخبير ، الا أن يكون بين بنى آدم تمايز فى

الذاتية ، وأن يكون أساس هذا التمايز ، واستدامته ، هو ثقة أصيلة وعميقة بالنفس فى الفطرة الفردية ٠

وكما تكون الثقة بالنفس ثقة فردية ، أى ثقة فرد بنفسه ، فانها تتسع لتكون ثقة جماعة بنفسها ٠ فكل جماعة منذ بدء تكونها وتشكلها ، منذ تبدأ تتخذ لنفسها بنية وتركيبا ، ووظيفة وأداء ، يشرع فى البزوغ فيها « محور » الثقة الذاتية ، الثقة بامكان وجودها كجماعة أصلا ، الثقة بامكان احتفاظها بخصائصها ، الثقة باستمرارها ، الثقة بقدرتها على مواجهة ما تتعرض له من عوامل الضغط من خارجها ومن داخلها ، الثقة باستطاعتها تحقيق التوازن الداخلى فيها ، الثقة باستطاعتها تحقيق اشباع متوازن لأعضائها هـذه الثقة الذاتية الجماعية تصدق على صـغير الجمـاعة وكبيرها ، بسـيطها ومركبها ، وهى ذات أصل وثيق بصميم بنية الجمـاعة ووظيفتهـا ، حتى لتوشك أن تكون ، أى الثقة الذاتية الجماعية شـكلا من أشـكال الفطرة الجماعية ٠

لو لم تكن الثقة لسقط كل مقوم لقيام الذاتية الفردية ، ولو لم تكن الثقة الجماعية لتداعى كل أساس لدوام الذاتية الجماعية ٠

(ب) الثقة بالآخر ، أو الثقة الغيرية ٠ الوجود الذاتى وجود متجه الى الخارج بقدر اتجاهه الى الداخل ، أو هو فى كثير من جوانبه يتجه الى الداخل عن طريق الخارج ٠ وهو أيضا موجه بالخارج بقدر توجيه الداخل اياه ٠ هنا نجد الثقة بالآخر قوام اقامة علاقة به ، أو تنشيط تعامل معه ، أو تحريك تفاعل الذات بهذا الآخر ٠

الذات المفردة فى لقائها المتعدد الحالات ، وفى مختلف الأطوار مع الآخر لابد أن تستند ، أو تستجيب لصوت خافت ، ولكنه صادق ، يثبتها ويطمئنها الى الثقة بهذا الآخر ، مهما كان مقدار هذه الثقة وعمقها ٠ ذلك لأننا لا يمكن

أن نتصور انتفاء الثقة بالآخر انتفاء كليا ، لا يمكن أن نلغى الثقة الغيرية الغاء تاما ، والا فشلنا كل الفشل في تفسير نشأة الاتصـــال والتواصـــل بين بني الانسان ، بل فى تفسير نشأة الجماعة الصغيرة التى تتمتع بقـــدر من الاستقرار والاستمرار مكنت الانسان من صناعة ثقافته ، وصياغة ذاتيته ٠ هذه الثقة بالآخر ، الثقة الغيرية ، هى أصل من أصول لاقيام الجماعة فحسب ، بل أصل من أصول امتداد أنوار الجاء فى قلب الانسان ٠

وقد تكون الثقة بالآخر ثقة بالآخـــر الفرد ، أو بالآخـــر الرهط (*) (أو الجماعة الصغيرة) ، أو بالآخر المجتمع على اتساعه ٠

فالثقة بالآخر « الفرد هى ثقة **مجاورة** ، فيها علاقة المبـــاشرة المفردة ، فيها التعامل الثنائى ، والتبادل العيانى ، ولذا ففيها فرص متسعة ومتعددة لتعميق الثقة بالآخر ٠ ولما كان الآخر الفرد ممثلا لثقافة المجتمع فى عمومها أو خصوصها كانت الثقة به ثقة بتلك الثقافة ٠ من هذه الثقة تزامل الرفيق ، تعانق الصديق ، توحد الحبيب ٠

أما الثقة بالآخر « الرهط » فهى ثقة **محاوره** ، فيها عـــلاقة المبـــاشرة المتعددة ، التعامل المتكثر ، والتبادل العيانى ٠ تخبر الذات فى هذه العلاقة شكلا من التوحد مع تجمع انسى متعدد الأفراد ، مع تجمع كلى ، مع رهط نفسى ٠ وخبرة التوحد هذه خبرة بالغة القيمة فى النمو الذاتى للفرد ، بل لنمو ذاتية الفرد ٠ فاذا كان التوحد مع الآخر « الفرد » فيه تثبيت للذاتية

(*) **الرهط** هو الجماعة من ثلاثة أو سبعة الى عشرة أو ما دون العشره ٠ وهذه الكلمة هى أفضل ترجمة للمصطلح الانجليزى small group الـــذى شاعت ترجمته على أنه « الجماعة الصغيرة » فى حين أن « الرهط » لها من دقة الدلالة على العدد الذى تتكون منه الجماعة ، ومن كونها كلمة مفرده ، ما يؤهلها بجدارة لأن تكون هى الترجمة الأوفق والأصدق للمصطلح الأجنبى ٠ فهل تجد لها مكانا الى جوار مصطلح « الجماعة الصغيرة » حتى يتاح للفكر العلمى أن يتقبلها ، وللذوق اللغوى أن يسيغها ، فيحلها بدلا منه ؟

بالطمأنينه ، فان هذا التوحد مع الآخر « الرهط » فيه تميز للذاتية وتحرير ، بقدر ما فيه من تعميق لها واثراء • ولما كان الرهط ممثلا أكبر للثقافة العامة أو الخاصة فى المجتمع ، فان الثقة به تكون بابا أوسع وأرشد للثقة بالثقافة مما تؤدى اليه الثقة بالآخر الفرد •

أما الثقة بالآخر عندما يكون هذا الآخر « مجتمعا » فانها ثقة **معاهدة** ، ثقة تعاهد متبادل (*) بين الفرد وبين مجتمعه ، بين الذات وبين ثقافتها • هذا التعاهد فى أســــاسه نوع من **اليقين النفسى** بتبادل العطاء والجزاء ، بتبادل المزايا والالتزامات • يعطى المجتمع ما يعطى ويتوقع ، بل انه متضمن فى العطاء ، مقابلا له من الفرد • وتمنح الثقافة ما تمنح ، وتتوقع ، بل انه متضمن فى صميم المنح ، أنه لابد من بذل يكافئه • هذا اليقين النفسى المستقر فى عميق العلاقة بين الفرد والمجتمع ، الذات والثقافة ، هذا اليقين هو الــــذى يرسى أساس الثقة بالآخر « المجتمع » • فانتظام العطاء من المجتمع ، واضـــطراد المنح من الثقافة ، يدعمان الطمأنينة الذاتية عند الفرد فيقابل العطاء بعطــــاء مماثل ، ، والمنح بمنح مكافىء ، مما يؤدى مع اتساق الانتظـــام ، واتصال الاضطراد ، الى زيادة رسوخ اليقين النفسى ، ونمو الثقة التعاهدية بين الفرد والمجتمع •

واذا كانت هذه الثقة التعاهدية تمثل أساسا لسلامة العلاقة بين الفرد والمجتمع ، فانها تعتبر عماد نضج الذاتية عند الفرد ، وتكاملها ، وارتقائها الدائب على مدارج تساميها الذى لا يمكن أن يعلو خطوة الا على ثابت من اليقين النفسى بالمجتمع ، ومطمئن من الثقة التعاهدية بثقافته •

(*) راجع فى تفصيل هذا ـ ان شئت : سيد أحمد عثمان : علم النفس الاجتماعى التربوى ـ جـ ٢ ـ القاهرة : الانجلو ١٩٧٠ م ، ص ص ١١ ـ ١٥ ، وأماكن متفرقة من الكتاب ذاته •

هذا ، ونلاحظ في الثقة بالآخر ، أو الثقة الغيرية ، فى عمومها ، ملاحظتين :

الأولى - تبادلية الثقة بين الذات والآخر ، تبادلا مؤيدا • الثقة تغتذى بالثقة • تحيا الثقة بالثقة • خاصية من خواص الحياة النفسية للانسان « **التجاوب** » **أو** « **التبادل** » • **حبا بحب** ، **ثقة بثقة** • الثقة تتنامى بالثقة سواء بالآخر الفرد ، الذى تصل معه الثقة الى أعلى صورها فى الصداقة ، فى حب الصداقة •

أما الملاحظة الأخرى فهى التوازن بين الثقة والشك ، الذى هو فى حقيقته توازن بين مستويات من الثقة ، لأن الشك مستوى أدنى من مستويات الثقة • كل ثقة بالآخر ، كل ثقة غيرية ، بل حتى فى الثقة الذاتية ، لابد أن يخالط مستوياتها الأرقى ، مستويات أدنى من الثقة ، أو الشك • وما أعنيه بالتوازن بين الثقة والشك ، أو التوازن « الثقوى » هو استمرار حالة من الثقة تضمن استدامة الاتصال والتواصل والتفاعل بين الذات والذات الأخرى ، أو الرهط ، أو المجتمع • هذا المستوى المتوازن من الثقة موجود أبدا ، والا ما استمر التوجه الى الآخر ، وبالتالى ما استمرت الذات ، وان كان هذا المستوى التوازنى يتفاوت ارتفاعا بمزيد من الثقة ، وانخفاضا بمزيد من الشك ، وذلك وفق ما تتمتع به الذات من امكانات واقتدارات ثقويه غيرية ، وكذلك وفق ما لهذا الغير ، أو الآخر ، من خصائص ذات صلة بالثقة به •

(ج) **الثقة بالتاريخ** ، **الثقة المصيرية** • وهى ثقة بالقلب التاريخى ، بالضمير الأخلاقى الفردى ، والجمعى ، والنوعى • هى ثقة بسلامة القلب فى نبضه المتجاوب مع نبض الزمن ، هى ثقة بقوة الضمير المتأبى على هجمات العدم • هذه الثقة هى التى تضمن لتاريخية الانسان اتصالها واستمرارها ،

توكيدها وتثبيتها ، بل هي ، هذه الثقة ، هي الضامنة لبقاء هذا الانسان التاريخي ، أو بقاء تاريخية الانسان . اذ لا يكون الانسان الا بثقته بباطنه ، بداخله ، الفردى والجمعى والنوعى ، هذه ثقة غالية كأعز ما يكون الأغلى والأقيم . ثقة الانسان بباطنه ، بقلبه التاريخى ، بضميره الأخلاقى بفطرته الحكيمة ، بجبلته الشاعرة ، هذه الثقة هى الأصل ، هي البدء ، فى كون الانسان تاريخيا ، كونه تاريخا ، كونا انسانا . هذه الثقة بالقلب ، بالضمير ، بالفطرة ، بالجبلة هى هى الأصل فى استمرار الوجود المعنوى ، التاريخى للانسان ، هى ثقة بالمسار الانسانى ، وكأنه فى تقدير الفطرة وحدة متحققة فى كليتها ، متعينة فى جملتها ، كأن الفطرة ترى المسار الانسانى كله ، ماضيه فى حاضره فى مستقبله ، تراه كله وحدة مجتمعة . المسار الانسانى فى عين الفطرة الحكيمة ، والجبلة الشاعرة واحد ، وحدة متصلة متحققة لا انقطاع فيها ولا توقف . هذا على الرغم من أن ماضي تاريخ الانسان فيه ما فيه من كبوات وعثرات ، ومن ظلمة واعتام فى بعض مواضع سلسلة أحداثه ، على الرغم من هذا جميعا ، فان فى قرارة القرار من قلب الانسان التاريخى ، ضميره الأخلاقى ، ثقة لا تخبو جذوتها بمسار الانسان التاريخي . هذه الثقة بالمسار ناتج من نواتج الثقة بالداخل ، بالباطن ، بالقلب ، بالضمير . هنالك في العمق العميق من قلب الانسان ، فى البعد البعيد من ضميره ، هنالك حيث لا يصل الى وعينا الظاهر وحسنا العامل الا أصداء مما يجرى فيها ، هنالك شعاع من نور يقين ليس له انطفاء ، لا ولا انتهاء ، بأن مسار تاريخ الوجود المعنوى للانسان انما هو مسار ارتقاء فى أصدق حقيقته ، يزداد به الانسان عمق وعى واتساع فيه ، ورشد ارادة ونهوض بها ، ورقة ذوق ورهافة فيه . وانه بما يزداد من هذا ، وعيا وارادة وذوقا ، يزداد ثقة بداخله ، بقلبه ، بضميره .

وللثقة بالتاريخ وجه آخر هو وجهها الخارجى ، هو الثقة بالممكنات

(أو الامكانات) . لما كان التاريخ هو تحقيق الممكنات ، فان الثقة بالتاريخ لا تتحقق الا بالثقة بما يصنع التاريخ ، بما به التاريخ تاريخ ، الثقه بالمادة الخام التى يغزل بها الانسان ، بعمله الواعى القاصد ، الخيوط التى بهـا يشكل نسيج تاريخه ، أو نسيجه التاريخى . نعم لو لم يكن الانسان على ثقة بامكانات الواقع لكان قد طوى شراع كفاحه منذ قديم الزمن وانزوى فى كهوف البهيمية . أما وقد أدرك فى الواقع امكانات ، وأدرك فى ذاته اقتدارات ، وأيقن أن اقتدارته يمكن أن تحقق امكانات الواقع ، بل أيقن أن اقتداراته ذاتها لا تتحقق الا بتحدى امكانات الواقع لها ، أما وقد أدرك الانسان هذا وتيقن ، فقد نشر شراع كفاحه ، مشيدا بينه وبين الطريق العائد الى البهيمية سدا من العزم الأكيد على أن يلتزم سبيل انسانيته ، وعنه أبدا لن يحيد .

امكانات الواقع التى بها وثقت فطرة الانسان هى امكانات الطبيعة التى كلما تكشفت له عن ممكن ، أسرت له بمكنون . فكأنها بما تكشف له وما تسر تؤيد فى قلبه ثقته بممكناتها . كأنها وهى تغريه بالاقبال عليها تثبت فى فؤاده الثقة بان امكاناتها غير منتهية الا عند منتهى ادراكه آمادها ، أو عنـد مبلغ أشواقه فى استكناه خباياها واستجلاء أبعـادها . بامكانات البيئة الطبيعية تلك أنشأ الانسان تاريخه ، تاريخه القلبى قبل تاريخه المادى . منذ أول صباح بذر فيه حبة قمح وتعهدها الى أن طعم خبزا استشعر به كيانه كله حمد البارىء الرازق الذى وضع فى الحبة الدقيقة ذلك الخير الوفير ، وألهم فطرته أن تهم لتزرع وتروى وتحصد حصادا كريما ، منذ ذلك الصباح تحقق الممكن بالممكن ، تحقق امكان الانسان بامكان الطبيعة ، تحقق امكان الطبيعة بامكان الانسان . تحققت الثقة بامكانات الواقع الذى بدءها ومنتهاها ، الثقة بامكانات الداخل ، الباطن ، الضمير ، الثقة بامكانات الذات ، وبها بزغت الثقة بالتاريخ .

ولكن « الخارج » بالنسبة الى الانسان ليس هو البيئة الطبيعية وحدها ،

بل هو البيئة الاجتماعية أيضا ٠ وألا توجد فى هـــذه البيئة الاجتمـــاعية ممكنات ؟ واليست الثقة بممكنات هذه البيئة الاجتماعية ضرورية لصناعة الانسان تاريخه ؟ أليست هذه الثقة بقدرات الجمـــاعة الانســـانية ضرورة تاريخية ؟ وهل يمكن أن نتصور للانسان تاريخا لو لم تكن لديه هذه الثقة الاجتماعية ، أو الثقة بممكنات الجماعة ، بنظامها وثقافتهـــا ، بتركيبهـــا ووظيفتها ، بعلاقاتها وتفاعلاتها ؟ أبدا ، ما كان ليكون للانسان تاريخ لو لم تكن لديه هذه الثقة بممكنات الآخر الجماعى ، أو الآخر الاجتماعى ٠ هــذه الثقة بالآخر الاجتماعى هى الأصل فى استمرار تعامل الذات وتفاعلها معه ، بل هى الأصل فى بقاء الذات داخل نطاق الاجتمـــاعية ، أو احتفاظ الذات الفردية بخاصيتها الاجتماعية ٠ فمهما اعترى هذا الآخر الاجتماعى من تشقق فى بنيانه ، وتفكك فى أوصاله ، وتهتك فى نسيجه ، مهما تهاوى حتى يكاد يسقط فى هاوية القنوط والعدم ، فان ثقة القلب التاريخى للذات ، وضميرها الأخلاقى ، لعودة القوة والتماسك ، والاستواء اليه ، هذه الثقة التى لا تذبل أبدا ، هى التى تمسك الآصرة النفسية الوثيقة بين الذات المفردة والـــذات الجامعة من أن تنقطع أو تتقوض ٠ لذا ، فالثقة بممكنات الآخـــر الاجتماعى هى فى روحها ثقة بالتاريخ ، ثقة بالمسار ، ثقة بالمصير ٠

نعم ، الثقة التاريخية هى ثقة مسارية ، وثقة مصيرية ٠ ثقة مسارية من حيث هى ثقة بالاستمرار ، والاتصال ، ثقة بالبقاء والدوام ٠ هى نوع من الثقة الحافظة ، أو المحافظة ، الثقة المؤيدة المؤكدة ٠ وقد سبقت اشارات الى هذا النوع الاستمرارى الاتصالى المحافظ المؤيد من الثقة التاريخية ، أما ما يعنينى الآن فهو ذلك الجانب الآخر من هذه الثقة ، الا وهو الثقة المصيرية ، التى هى ثقة متوجهة الى ما سيكون ، حية بما سيكون ، الذى هو فى حنايا القلب التاريخى قائم حاضر وكأنه قد وقع ٠ هذه الثقة المصيرية المستقبلية ، ليست ثقة تكرارية تواترية ، بل هى ثقة ابداعية ارتقـــائية ،

متعالية ، معلية :

(أ) فالثقة التاريخية المصيرية ابداعية لأنها نزاعة الى التنويع ، والتوسيع ، مولعة بالتكثير والتغيير ، مشوقة الى التجديد والتجويد • انها ثقة لا نمطية ، لا توقفية ، لا تصلبية • كأن هذه الثقة تتجه بتاريخ الانسان نحو ثراء لا يتوقف ، وابداع لا يخمد • كأن هذه الثقة باتجاهها ذاك تعبير عن نزعة أشد غورا ، وأشد تأصلا في ضمير الانسان ، ألا وهي نزعته نحو التحرر من الرتابه ، والتكرار ، نحو الخروج على النمطية والتماثل ، نزعة نحو التمرد على جمود الانسان ، جمود روح الانسان ، وتكبيله في قبضة المألوف ، همود في أسر الوضع القائم •

مبدعة هي اذن تلك الثقة المصيرية في قلب الانسان ، قلبه التاريخي • ولعل أجل ابداع هذه الثقة يتجلى في تحقيق نفي الملل ، ودفع السأم من قلب الانسان • أجل ، ابداع هو هذا الاحياء الذى يتربص بدواعى الملل ، ودوافع السأم فيهزمها من قلب الانسان ليبقى حماه في أنشط حياة ، وفي أقوى اقبال للاندفاع الجسور نحو مستقبل أفضل دائما ، مستقبل تبدعه الثقة الموصولة من قلب الانسان بقلب الوجود ، الحية في ضمير الانسان بحياة ضمير الوجود ، الثقة بالمصير ، لا أى مصير ، لاتكرار مسار ، بل مصير مبدع ، مصير يصنعه قلب من طبيعته نفي السأم ، لأن من طبيعته نفي العدم ، من قدرته الانتصار على الملل ، لأن من قوته الارتفاع على الموت •

(ب) ولكن الابداع الذى هو غرام الثقة المصيرية ليس ابداعا في الاستواء ، بل هو **ابداع في الاستعلاء** • انه ابداع ارتقائي ، ارتفاعي ، ذلك لأن كل ابداع صادر من الثقة بمصير الانسان ، بل أوسع قائلا : كل ابداع انساني حق انما هو ابداع يحمل في رحمه جنين وجود أرقى ، كائن أعلى ، كائن في الأعلى ، اما من حيث البنية والتكوين ، أو من حيث الوظيفة والأداء ، أو من حيث المغزى والإيحاء ، أو من حيث امتلاؤه بممكنات وجود

أرقى ينبثق عنه هو ذاته • نعم ، كل ابداع فيه بذرة ارتفاع • كل ابداع حق انما هو بشارة بالأرقى ، بالأعلى ، بالأسمى ، بالأنبل •

ولما كان قلب الانسان التاريخي قلبا رجائيا في لب نواته ، كانت ثقته المصيرية ، المستقبلية ثقة ارتقائية من حيث هي ابداعيـــة • وان حـــركة التاريخ ، تاريخ جوانية الانسان ، لتهمس همسا صافيا رائقا في مسامع روعي ، وتوحي ايحاء نافذا صادقا في مستقبلات قلبي ، أنها حركة في اتجاه هذا الارتقاء في وعي الانسان ، والارتفاع في ارادته ، والسمو في ذوقه ، حركة في اتجاه نبل الوجود الأخلاقي للانسان • وان فترات التحول الكبرى في تاريخ الانسان ، تاريخه القلبي ، ان هي الا فترات « تحرير » هذه الحركة العميقة في تيار الوعي الانساني ، وارادته ، وذوقه ، في تيار أخلاقية الانسان ، لتفعل الثقة المصيرية فعلها الطبيعي في تحقيق هذا الابداع السامي •

(حـ) غير أن هذا العمل الابداعي للثقة المصيرية لا يقف عند حد الابداع التجديدي الداخلي الذاتي ، سواء من حيث احياء القلب وطرد السأم منه ، وحمايته من الملل ، أو من حيث أن ما يجري ابداعه يحمل في أحشائه ما هو أرقى ، وما هو أعلى ، لا يقف عمل الثقة المصيرية عند هذه الحدود ، على الرغم من أهميتها مستقبليا ، بل ان عمل هذه الثقة الابداعي يتخذ دورا نشطا في ابداع الواقع ، أو الارتفاع به ، أو اعلائه • أبدا لا تقتصر القوة الابداعية للثقة المصيرية على داخل الذات ، أو تجديد المســـار في معزل عن الواقـــع ، أبدا ، فلأنها ثقة حية لابد أن تنغرس في عمق الحياة ، ولأنها ثقة مبدعة لابد أن تعانق الواقع ، تعانقه كله ، بمباشرة وبتدامج • بل أقول ان هذه الثقة ، وهي ما هي من قوة ، ولها ما لها من قيمة مركزية في الوجود الانساني ، هذه الثقة لا يمكن أن يتم وجودها ، ويكمـــل دورها دون أن تتواد مع الواقع ، تتواصل معه ، تحيا فيه ، ويحيا فيها ، تنمو به ، وينمو بها • وان المخلك

الحق لسلامة الثقة المصرية ، ابداعية وغيرها ، هو هو هذا العناق العميق ، الوصال الوثيق بينها وبين الواقع ٠

هذه الثقة المصرية فى انغراسها فى لب الواقع ، انما تعمل على ابداعه وهى تعانقه ، واعلائه وهى به على وثيق وصـــال ، وذلك بأن تتحرر من أسر هذا الواقع ، تتحرر فى التصور الأرقى ، تتحرر فى الشوق ، الشوق الى الأعلى ٠ ذلك لأن من خواص الثقة المميزة لها أنهـــا دائما تتصـــور ، وتشتاق الى الأرقى والأكمل والأتم ، حتى وهى في نشوة عناقها للواقـــع ووصالها به ٠ الثقة حالمة أبدا ، مثالية أبدا ، نشوى بعطر الكمـــال الذى تتنسمه من وراء حدود الخلود ٠

والثقة المصرية المبدعة ، بتحررها من أسر الواقـــع الذى تعـــانقه ، واسترسالها فى حلم الكمال الذى تتعشقه ، تســـتمتع بحرية تكشف أدق تفاصيل الواقع ، فتزداد له فهما ، وبحرية تشوف أدق ملامح حلم كما لها ، فتزداد عنه رضا ، وبحرية تصور تحقق الحلم فى ثنايا الواقع ، عندئذ تزداد الثقة المصرية المبدعة يقينا بدورها فى صياغة المستقبل من صناعة الواقع ٠

تلك هى الثقة ٠ الثقة التى هى عنصر ، أهم عنصر ، من عناصر الرجاء القلبى ، وأهم حافظ للقلب التاريخى للانسان ، الذى هو قلب رجائى ؛ ومثل الثقة الانسانية مثل كل ما هو كائن ، لابد أن تكون له ظلال فيما وراءه ، وفيما قبله ، وفيما بعده ، بقدر ما يكون له مغزى فى ذاته ، وفي علاقاته ، وفى امتداداته ٠ ما من كائن يقوم وحـــده ، ما من موجود يقـــوم منعزلا ، ما من موجود يقوم منقطعا ٠ ما من موجود الا وله معناه الذى هو بســـياقه وأنتمائه اليه ، وله قيمته التى هى بتفاعله وفاعليته مع جاراته من الكائنات ، وله مصيره الذى هو بحركته السياقية الانتمائية ، وبتفاعله الفاعل ، بقدر ما هو بحركته الذاتية فى اتجاه داخله ٠ حقا ، ما من كائن تتوافر فيه شروط

الكينونة الا بكونه منتميا انتماء نشطا ، فاعلا ومتفاعلا ، مع وسطه وهكذا نجد الثقة القلبية عند الانسان ولها ظلالها ولها مغزاها في كافة حيوات الانسان ، حياته الذاتية ، حياته الآخرية ، حياته المستقبلية •

والثقة الانسانية ذاتها هي ظل وامتداد لثقة كونية أرحب • الكون كله لا تمسكه الا الثقة ، ولا تضبطه الا الثقة ، ولا تحكمه الا الثقة ، ولا تسيره الا الثقة ، ولا تجدده الا الثقة ، بل لا يحييه ويزكيه الا الثقة • كل ما في الكون آمن ، ثابت ، مطمئن بالثقة • كل ما في الكون دائر ، دائب ، متوازن بالثقة • هذه الثقة الكونيه ، والتي ثقتنا ظل من ظلالها ، وامتداد من امتدادها ، انما هي ثقة بالسند ، وثقة بالمدد ، وثقة بالعوض (*) • هي ثقة بالتأييد ، والتزويد ، والتعويض من خالق الكون وباريه ، ومدبره ومجريه • انها ثقة بالسند المؤيد ، والمدد المزود ، والعوض المعين • ما من موجود الا وظهره ثابت بسند قائم ، وقلبه مطمئن الى مدد واصل ، وقوته متجددة بعوض عامل • ولو لم تكن هذه الثقة الكونية لا نحل عقد الكائنات ، ولا نتثرت حبات الموجودات ، ولا نفضت العلائق وانصرمت الأواصر ، ولأصبح الكون بددا ، بل مواتا في فلوات العدم ، فلا ظلال عندئذ له ولا مغاز • الثقة هي ماسكة الكون أن يبيد • الثقة هي روح الكون • وكذلك ثقة قلب الانسان هي ما سكته ، هي روحه • ثقة الانسان هي الأمن في عميق معنى وجوده ، وهي الثبات في قرارة قيمة انتمائه وسعيه ، وهي الطمأنينة في عماد جهاده في صياغة مصيره • ثقة القلب الانساني هي ثقة بالسند الذي لا يغيب ، وبالمدد الذي لا يفتر ، وبالعوض الذي لا يتوانى • الثقة في قلب الانسان ، قلبه التاريخي ، هي الصدى الأصدق للثقة في فطرة الأكوان ، وهي الضمانة الأمهر ، والصائنة الأقدر للرجاء الحي في فطرة الانسان •

(*) راجع ـ ان شئت ـ سيد أحمد عثمان : **الاثراء النفسي** : دراسة في الطفولة ونمو الانسان ، القاهرة : الانجلو ١٩٨٦ م (قابليات التدين ص ص ٨٣ و ١٠٥) •

ثانيا — الوعي

الوعي هو العنصر الثاني من عناصر الرجاء • ولن تكمل الثقة من حيث هي عنصر رجائي دون أن يلازمها ، أو يمازجها ، أو يتوحد معها عنصر آخر من عناصر الرجاء وهو الوعي • اذ لن تكون للثقة ، في كافة جوانبها ، ذاتية كانت أم آخروية أم مصيرية ، لن تكون لها فعاليتها ، الا اذا كانت ثقة واعية ، ثقة تعمل في سياق من نور الوعي ، تتحرك في اطار من نورانية الوعي • ويوشك أن يكون الفرق بين ثقة الكائنات غير الانسان ، وثقة الانسان ، هو أن ثقة الانسان ثقة واعية • يعي الانسان ما يثق به ، ويعي أنه يثق • وفوق هذا يعي بحاجته الوجودية ، حاجة وجوده ، صميم وجوده ، حاجة أكيدة الى الثقة •

والوعي الذي أعنيه ، والذي تحتاج اليه الثقة ، والذي هو نشاط من أخص أنشطة الحياة النفسية الروحية للانسان ، هذا الوعي ، بصفة عامة ، له ثلاثة مستويات ، المستوى الأول هو **الوعي الظاهر** ، والمستوى الثاني هو **الوعي الباطن** ، أما المستوى الثالث والأخير فهو **الوعي الفائق** • وبايجاز شديد يقتضيه هذا المقام الذي أكتب فيه ، أعني بالوعي الظاهر ذلك المستوى العامل من الوعي ، مستوى الوعي الذي يتلاقى مع الواقع ويتجاوب معه • انه وعي عملي تعاملي لغوي ، له دوره ، وله أهميته بالنسبة الى الانسان ، اذ عليه يتوقف تحقيق غاياته وبلوغ مراميه ، والوصول الى قدر من التوافق العملي ، أو التوافق العامل ، الذي يضمن له مستوى مقبولا من التوازن •

أما الوعي الباطن فهو ذلك المستوى الأعمق من الوعي ، مستوى لا يكاد ينتهي الى قرار ، أو يقف عند حد • ذلك الوعي الباطن النشط دائما ، وان كان نشاطه من وراء الوعي الظاهر ، ويتميز نشاطه أكثر ما يتميز ، بالمباشرة ، والتوحيد ، والاكمال ، والتكامل ، هذا الوعي من وراء الوعي ، له أخطر الأدوار ، وأدق الوظائف في الجهاز النفسي للانسان في شتى جوانبه

وأنشطته ، معرفية كانت أم وجدانية أم أدائية . هذا الوعى الباطن هو الحمى مجهول الآفاق ، مبهم المعالم ، مغلق الأبواب في الدراسة النفسية المعاصرة ، على الرغم من كل جهد يذل فى سبيل استكشافه واستجلاء خوافيه . ذلك لأن علم النفس المعاصر يغلب عليه الاهتمام بما هو محسوس وقائعى ، ومقاس وكمى ، فما ليس كذلك لا موضع له في وضعية فلسفة العلم عنده ، ولا مكان له فى موضوعية منهج العلم الذى يبنى على تلك الفلسفة أو يشتق منها ، ومن هنا كانت هامشية الوعى الباطن فى الاهتمامات المعاصرة لعلم النفس .

هذا الوعى الباطن ، بما يتميز به من رهافة ، وشفافية ، ونفاذية ، هو أوثق مستويات الوعى صلة بالثقة . فاذا كان الوعى الظاهر يثق بالخبرة ، فالوعى الباطن يثق بالحس الباطن ، الحس المرهف ، الشفاف ، النفاذ . وهنا ، فى الوعى الباطن ، مكمن الصلة بين الثقة الكـونية والثقة القلبية عند الانسان . وأقف عند هذا الحد من الكـلام على العـلاقة بين الوعى الباطن وبين الثقة مرجئا العودة اليه الى مجال آخر ان شاء الله .

أما الوعى الفائق فهو ذلك الوعى الكمالى ، المثالى ، الوعى المجـاوز للموجود الى كماله ، وللقائم الى تمامه ، وللواقع الى مثاله . انه ليس وعى معاينة ، بل وعى تصور . وليس وعى توكيد ، بل وعى تجديد ، وليس وعى انتهاء بل وعى اعلاء .

انه يمثل المستوى الارتقـائى والابداعى من مسـتويات الوعى الانسانى . انه مستوى الوعى الذى به تدور الحركة الارتقائية الابداعية فى الوجود النفسى الروحى ، أو الوجود المعنوى للانسـان . تلك الحـركة الارتقائية التى يسهم فيها ، مع الوعى الفائق ، الوعى الباطن أيما اسهام . ألم أذكر أن الوعى الباطن وعى مباشر ، توحيدى ، اكمالى ، تكاملى ؟ لذا فهو ، أى الوعى الباطن ، بمثابة المصدر المزود بالطاقة ، والمجدد للصور ،

والمحدد للوجهة • وان علاقة الوعى الفائق بالثقة ، وبالرجاء بصفة عامة ، هى علاقة احياء الأكمل والأمثل والأفضل ، بحيث تكون هذه جميعا وكأنها حاضرة بين يدي الثقة ، أو فى حضنها • وان أقوى ما يديم الثقة أن تدرك أن ما تسعى اليه قابل لأن يتحقق ، وتحس أنه يوشك أن يتحقق ، أو كأنه قد تحقق فعلا • كل الثقة يقين ، يقين بالغاية وقيمتها ، ويقين بالسبيل اليهـا وسداده ، ويقين بالقدرة على بلوغ الغـاية على هـذا السبيل • ولا يقين الا بوعى فائق بالقصد والقدرة والدرب •

هذان المستويان من الوعى ، الوعي البـاطن ، والوعى الفـائق غير لغويين • اذ هما مستويان يعيان ولكن وعيهما غير لغوى • ان وعيهما وعى عامل بوعيه ذاته لا بوساطة اللغـة • هو وعى يعى بغير اللغـة ، إنه وعى خالص ، وعى مباشر • وعى يعى بغير لغة ، ويعبر وينقل بغير لغة • انه وعى من وراء اللغة ، أو من قبل اللغة ، أو مجاوز للغة • انه وعى فطرى ساذج ، بدائى غر ، بل انه وعى وحشى برى ، وبرىء • أن يعي الوعى الباطن وعيا مباشرا ، كليا ، موحدا ، فهو وعى خالص • وأن يعى الوعى الفائق وعيا ساميا ، راقيا ، كماليا ، فهو وعى خالص • الوعى الباطن حس مباشر بعمق الحياة وعـلاقاتها وتفاعلاتهـا ، وانتظاماتها ، بينما الوعى الفـائق حس مباشر بترقى الحياة وتزكيها ونبلها • الوعى البـاطن حس عميق بالحيـاة العاملة النابضة ، بينما الوعى الفائق حس رقيق بالحياة الصاعدة الناهضة • الوعى الباطن ادراك للانتظام المستقر ، بينما الوعى الفائق استشراف للانتظام المترقى •

هذان النوعان من الوعى هما المميزان حقا للوعى الانسانى • أما الوعى الظاهر ، الوعى العامل ، الوعى العملى ، فعلى الرغم من قدرته التكيفية ، وتفوقه التوافقى ، فانه مشارك للوعى الحيوانى فى هاتين الخاصتين ، وإن لم يكن ، بطبيعة الحال ، متطابقا معه • يبقى الوعى الباطن الغنى ، ويبقى

الوعي الفائق التواق ، هما علامتا الوعي المميز للانسان ، أو خاصتا الوعي الانساني المتفرد ٠

وربما قيل ان الوعي الحيواني هو نوع من الوعي الباطن الذى أتكلم عليه عند الانسان ٠ أليس هو ، أي الوعي الحيواني ، وعيا مباشرا بالحياة ؟ فأقول : حقا ان الوعي الباطن هو وعي مباشر بالحيـــاة ولكن الوعي الباطن الانساني له خصائص انسانية تميزه عن الوعي الباطن الحيواني ، هي :

١ ـ أنه وعي نشط ، ليس سالبا أبدا ، يتجلى هذا فى أنه وعي نزاع دائما الى الاكمال ، والتكامل ، التوحيد والتوحد ٠

٢ ـ ان هذا النشاط للوعي الباطن ليس نشاطا وظيفيا فحسب ، بل انه نشـــاط ابداعي ٠ الوعي البـــاطن وعيه ابداعي ٠ ذلك لأن ما يعيه الوعي الباطن لا يبقى كما هو فى حقيقته ولا فى بدء وعي الوعي الباطن به ٠ فالوعي الباطن يعيد انتظام موضوع وعيه ، بالحذف والاضافة ، والتعديل والتغيير ، فلا يبقى الموضوع فى الوعي الباطن مماثلا للموضوع فى ذاته ، ولا مطابقا له ، وربما لا ينتسب اليه الا من مسافة بعيدة غاية البعد ٠ فالوعي الباطن هو حقا وعي ابداعي من طراز فريد ٠

٣ ـ والوعي الباطن عند الانسان على علاقة متبـــادلة ، ومتفـــاعلة ، بمستويي الوعي الآخرين ، وهما الوعي الظاهر العملي ، اللغوى ، والوعي الفائق المثالي ، الكمالي ٠

خصائص الوعي الباطن هذه عند الانسان هي هي التى تفرق بينه وبين الوعي الحيواني ٠ وكم كان الانسان يربح من علم النفس المعاصر لو أنه ركز جهدا علميا أكبر فى دراسته لهذا الوعي الانســـاني الباطن ، وهـــو الوعي

النشط ، المباشر ، التوحيدى ، التكاملى الابداعى ، متعدد الصلات والوظائف بنظيريه ، الوعى الظاهر والوعى الفائق ٠ كم نجنى من تعمقنا الوعى الباطن وتفهمه ثمار استبصار فى أصدق العمليات النفسية وأدقها دلالة على الحياة النفسية الروحية للانسان ٠ ترى ، هل يستجيب علم النفس عندنا لهذه الدعوة الى استكشاف ، أو اعادة استكشاف عالم الوعى الباطن للانسان ؟ أرجـــو ٠

وأعود الى الوعى والرجاء ، أو الوعى فى الرجاء ، لأحاول أن استجلى دوره ، أى دور الوعى ، بمستوياته الثلاثة التى ألممت بها الماما ، فى الرجاء الانسانى ٠ فالوعى عنصر من عناصر هذا الرجاء ، ومكون من مكوناته ، ولابد ان يكون له دور ، واسهام فى هذا الرجاء ٠ ولا عجب فى هذا ، فان كـــل عنصر من عناصر الحياة النفسية للانسان فى جملتها ، أو فى أى جانب من جوانبها ، ليس عنصرا خاملا ، أو مكونا سالبا ، أو كيانا راكدا ٠ بل ان النشاط والحركة ، والتفاعلية والتجاوبية ، هى سمات أى عنصر من عناصر الحياة النفسية يمكننا تصوره أو الوصـــول اليه أو تحليله ٠ كل عنصر من عناصر الحياة النفسية هو عنصر حيوى تفاعلى يحييها كما تحييه ، يهبها كما تعطيه ٠ واذا كان هذا التبادل هو الأصل فى النشاط الحى ، فانه هو الباعث على ارتقاء الحياة ٠ وبقدر نصيب الحياة من التبادل يكون نصيبها من التكامل ومن دفقة الاكتمال ودفعة الكمال ٠ فما دور الوعى فى الرجـاء الانسانى ؟ ما اسهامات الوعى بمستوياته الثلاثة الظاهر والباطن والفائق فى الرجاء من حيث هو خاصية مميزة من خصائص الحياة النفسية الروحية للانســـان ؟

اولا — الوعى الظاهر والرجاء

لما كان الوعى الظاهر وعيا عمليا ، وعى خبرة معاشـــة ، أو خبــــرة معاش ، فان من طبيعته أن يعى الأحداث والوقائع فى تتابعها واتصالها ، وأن

يعى نواتجها وتوابعها . هذا الوعى يتميز بأنه وعى : استيعابى ، تأملى ، تقييمى ، أى هو وعى يستوعب الخبرة المعاشة ، والأحـــداث والـــوقائع استيعاب ادراك لصلتها بالذات ، أو انتسابها اليها ، ذلك لأنه « وعى مبال » ، وعى مهتم . واننى أتكلم هنا على الوعى الظاهر فى سوائه لا فى اعتلاله ، اذ ان الوعى الظاهر عندما يعتل يتحول الى وعى لا مبال لا مهتم ، وعى مخدر ذاهل . هذا الوعى الظاهر لا يقف عند الاستيعاب ، بل يضع خبرة معاشه ، أو خبرته المعاشة التى يستوعبها « موضع تأمل » ، أى ينظر اليها على أنهـا موضوع نظر وتأمل ، ثم ان الوعى الظاهر اذ يستوعب ويتأمل يقيم ويقدر : أى أنه وعى تقييمى . هذه الخصائص الثلاثة للوعى الظـــاهر ، وعى الخبرة المعاشة ، وعى الأحداث والوقائع فى تتابعها فى تيار الحياة ، وتيار الوعى ، وفى اتصالها فى نسيج الحياة ونسيج الشعور ، هذه الخصـــائص للوعى الظاهر تجعل منه قوة ادراكية ذات بصيرة فى عمق تيار الحياة ، لتبصر هنالك ، فى بعيد العمق وخفاياه ، انتظاما وراء الفوضى ، واتســـاقا وراء التشابك ، واتزانا وراء الاختلال ، تبصر هنالك هداية فى قلب العماية ، ونورا فى قلب الظلام ، ومعنى فى قلب الانبهام ، تبصر هنالك رجاء تطمئن اليه وراء كل باد من دواعى القنوط ، رجاء تطمئن به فى قلب كل جاف من عوادى الجزع . نعم ، نجد الوعى الظاهر العملى ، فى لحظة خروجه من قلب الأزمة الى هامشها ، من محور المحنة الى أطرافها ، نجده وأرجاؤه متجاوبة بالرجاء الحى ، والمحيى ، متمثلا فى معنى يشبه أن يكون « اشتدى أزمة تنفرجى » ، اشتدى ما اشتددت بغيوم اليأس ، فاننى أبصر وراء الغيـــوم ، بل فى قلب الغيوم ، يبارق رجـــاء ، ان لم تومض اللحظة ، فهى كائنــة بالاشارة ، كامنة بالبشارة .

ثانيا ـ الوعى الباطن والرجاء

الوعى الباطن هو موطن الرجاء الحصين فى وجود الانسان . فيه قـوة

الاستمرار فى الوجود حتى لو تهدمت أركان هذا الوجـــود ولم يبق منـــه الا عمود يكاد يتداعى ، أو بعض سقف يوشك أن يتساقط ، أو لبنات من جدار يريد أن ينقض . الرجاء هنا وجه من وجوه ارادة الحياة ، أو الحياة المريدة ، فى الوعى الباطن للانسان . الوعى الباطن هو الذى ينفى عن الانسان كثيرا من السلب ، كثيرا من الموت ، فيبقيه ليسير ، ليسعى فى شعاب الأرض ، فى دروب الحياة .

الوعى الباطن فى الانسان هو امتداد وعى الحياة العميق الممتد الواسع الخالد فى الوجود النفسى للانسان . ولما كانت الحياة ، فى أصيل جوهرها ، لا تعرف الا الانتصار مهما علا هامتها من غبار اندحار ، لا تعرف الا الاستمرار والاتصال مهما اعتراها من تفكك أو توقف ، نعم ، لما كانت الحياة تيارا دائبا يسير فى اتجاه التوحد والتكامل والتوازن ، تيارا عاملا للاتساع والابداع والانتظام ، لما كانت الحياة تيارا هذه خصائصه ، فنحن لا نجد لها علامة مميزة أنصع ولا أقوى من الرجاء . لذا فان امتداد وعى الحيـــاة العميق فى وعى الانسان العميق ، امتداد وعى الحياة الباطن فى وعى الانسان الباطن ، هذا الامتداد هو امتداد رجائى .

هذا الوعى الباطن الرجائى ، فى الحياة وفى امتداده فى الانســـان ، هو الذى يحفظ حلم الثمرة الكامن فى وعى الحياة فى الشـــجرة ، مهمـــا عصفت بساقها وفرعها وجذرها عواصف الدمار . كما يحفظ هـــذا الوعى الباطن الرجائى فى قلب الانسان حلم غده المنتصر ، مهما عصفت بمعناه ، الذى هو عماد وجوده ، عواصف الظـــلام ، وبارادته ، التى هى محـــرك وجوده ، قواصف اليأس ، وبذوقه ، الذى هو منهض وجوده ، عوادى الموت . نعم ، الوعى الباطن فى الحياة ، وفى الانسان هو موطن الرجاء الحصـــين المحصن ، المصان الصائن .

هذا هو الأساس الذى منه تنبثق اسهامات الوعى الباطن فى احيـاء الرجاء واستدامته فى قلب الانسان ، فى الحفاظ على قلب الانسان الرجائى ، فى استدامة الرجائية فى قلب الانسان · ولكن كيف تتحقق هذه الاسهامات من الوعى الباطن فى الرجاء ؟

تتحقق بنوع من « الحس المباشر » بالتجاوب ، وبالاحكام ، وبالانتظام · وقد احتاج الى شىء من التفصيل فيما أعنيه بالحس المباشر قبل أن أتناوله من حيث عمله بالتجاوب ، وبالاحكام وبالانتظام · الحس المبـاشر فى الوعى الباطن هو شكل من أشكال الادراك الكلى ، المجمل ، غير التحليلى ، غير المفصل ، يتم بلا واسطة ، وبلاخطوات ، أى يتم بشكل قافز ، ويحدث دفقة واحدة · ولما كان هذا شأنه فانه بالضرورة ادراك فيه غموض وابهـام ، أو هكذا يكون حكم الوعى الظاهر عليه · ولكن على الرغم مما فى ادراك الوعى الباطن من غموض ، فانه أكيد وواثق ، وما فيه من ابهام ، فانه قوى وصادق · الوعى الظاهر ، أو الوعى العامل ، يدرك الحس المباشر فى الوعى الباطن على أنه موجود غير موجود ، أو كأنه موجود وجودا من نوع خاص بين الوجود والعدم ، أو يدركه « كأنه » موجود ، أو « كأنه » غير موجود · وأياما كان ادراك الوعى الظاهر للحس المباشر فى الوعى الباطن ، فان هذا الحس المباشر له دوره الحيوى فى الوجود النفسى للانسان ، ومن دوره هذا اسهامه الرجائى فى وعى الانسان الباطن ·

فى الوعى الباطن حس مباشر **بالتجاوب** ، التجاوب بين مفردات الكون والحياة ومكوناتها · فى الوعى الباطن حس بأن كل ما هو موجود له صـلة تجاوبية تفاعلية تكاملية بالموجودات الأخرى ، أى ان الوعى الباطن للانسان فيه حس بالاتصال والتواصل والتآزر والتآلف · حس التجاوب هذا فى الوعى الباطن هو حس ائتناس وعى الانسان بوجود هو ذاته وجود متآنس ، وجود

يؤنس بعضه بعضا • وحيث ينتفى فى وعى الانسان حس العزلة والانفصال والتفكك والغربة ، تنزاح عن بذور الرجاء فى قلب الانسان ظلال العـــدم الباردة لتطلع عليها أشعة الائتناس الوجودى الدافئة • انه كون محتف بنا ومؤتنس ، فلم لا تزهر فيه بذور الرجاء ، لم لا تزهو فيه زهور الرجاء ، لم لا يحيى فيه الرجاء قلب الانسان ، لم لا يحيا فيه قلب الانسان الرجائى •

ومن الحس المباشر فى الوعى الباطن ما كان حسا **بالاحكام** فى هـــذا الوجود • « أبدا ليس فى الوجود فوضى ، بل الوجود كله قائم على الاحكام » ، هذا هو الهمس الخفى القوى الواثق الذى يتلقاه حس الاحكام فى وعى الانسان الباطن • احكام فى بنية الوجود ، وكل موجود ، احكام فى حركة الوجود ، وكل حركة ، احكام فى العلاقة وفى التجاوب ، احكام فى المســـار وفى الايقاع • هذا الاحكام فى الوجود ، الاحكام الوجودى ، هو الذى يبث فى وعى الانسان الباطن معانى القصد فى الوجود • اذ كما يكون الاحكـــام من تدبير ، يكون احكاما لغاية وقصد • وان استقرار معنى القصـــد هـــذا وانتشاره وهيمنته فى قرار وعى الانسان الباطن هو أصـــل من أصـــول الطمأنينة فيه ، الطمأنينة الى أن الفوضى مهما اســـتبدت ، والعماية مهما ثقلت ، والتحلل مهما استشرى ، والانهيار مهما عم ، فانها لابد منحسرة عن احكام قاصد ، أو قصد محكم • والطمأنينة حياة الرجاء •

ومن الحس المباشر فى الوعى الباطن الحس **بالانتظام** • وربما كان هذا الحس بالانتظام فى الوعى الباطن وجها من وجوه الحس بالاحكام ، غير أن الحس بالانتظام هو حس باحكام ضابط للأنســـاق والتناسب ، ضـــامن للتكافؤ والاستقرار • كما أن حس الانتظام هذا يقوى فيه الحس باتجـــاه أصيل فى الوجود نحو التوازن ، التوازن الدائم • هذا التوازن هو توازن تعادل وتعويض ، توازن اكمال وتكامل • ويوحى حس الانتظام هذا الى الوعى

الباطن ، بل قد يتسرب وحيه الى كل من الوعى الظاهر والوعى الفائق ، يوحى بأن كل اختلال فى التوازن لابد أن ينتهى الى اعتدال ، وكل انعدام فى التكافؤ لابد أن يتحول الى تعويض متكافىء ، وكل نقص لابد مكمل ، وكل تنافر لابد متكامل ، لأن غير المنتظم لا يقر له قرار الا اذا حقق غاية انتظامه •

ويستبشر وعى الانسان الباطن اذ يوحى اليه حس الانتظام ما يوحى من أن روح الانتظام فى الوجود هى الضامنة لسيادة التوازن المتعادل ، والتعويض العدل ، والاكمال المتمم ، والاكتمال المرقى ، فيربو فيه الرجاء بمدد من الحياة متجدد ومتزك •

ثالثا وآخرا ــ الوعى الفائق والرجاء

اذا كان الوعى الظاهر يسهم فى الرجاء الانسانى من جانب عملى يستند الى الخبرة المعاشة ، وكان الوعى الباطن يسهم فى هذا الرجاء من باب الحس المباشر بالتجاوب والاحكام والانتظام ، فان الوعى الفائق ، وهو المستصفى من الوعيين والمستعلى عليهما ، يسهم فى الرجاء الانسانى بعمله الاستشرافى الارتقائى • الوعى الفائق وعى مستشرف لآفاق أرحب ، ومستويات أعلى من الوجود الانسانى • وعمل الوعى الفائق الاستشرافى الارتقائى هذا ممكن بمقدار حاجة الوجود النفسى الروحى للانسان الى أن يجدد معانيه ويعمقهـا ويوسعها ، والى أن يهذب قيمه ويميزها ويقوى ارتباطه بها وانتماءه اليها ، والى أن يصوغ أشكال مصيره ويصونها من التدنى عمـا يليق بجـدارة الانسان للترقى • هنا يعمل العمل الفائق عمـله الاستشرافى الارتقـائى استجابة لهذه الحاجة الوجودية الأسمى للانسان • غير أن فى هذه الاستجابة من الوعى الفائق لتلك الحاجة تأكيدا لحقها فى الوجود • أى أن الاستجابة لها من جانب الوعى الفائق تعطيهـا « مشروعية » فى الوجـود النفسى الروحى للانسان ، مشروعية حياة وعمل واشباع وتجدد وتوجيه • ومن هذا السبيل يكون اسهام الوعى الفائق فى احياء الرجاء واعلائه واستدامته •

سبيل ثان يسهم به الوعى الفائق فى باب الرجاء ، ذلك هو التوكيد الواثق لارادة الانسان بأن التجاوب يمكن أن يكون أكمل ، والاحكام أعلى ، والانتظام أرقى ٠ فاذا كان الحس المباشر فى الوعى الباطن هو حس التجاوب والاحكام والانتظام فى حالاتها القائمة ، فان الحس التواق الى الأمثـــل ، حس المثال ، الحس المثالى فى الوعى الفائق هو الذى يقدم لارادة الانســـان اليقين الواثق بامكان الارتفاع لادراك التجاوب والاحكام والانتظام فى صورها الأرقى ٠ فينهض بهذا اليقين الرجاء ، ويسعى سعيه الدائب الى أن يحقق فى عالم العيان ما يستشرفه بوعيه الفائق فى عالم المثال ٠

سبيل آخر يسهم به الوعى الفائق فى تزويد الرجاء الانســانى بزاد متدفق متجدد من ماء الحياة ، ذلك هو الابداع ٠ الوعى الفائق هو صانع الابداع الأكبر ، هو سيد الابداع الأعلى فى النشاط النفسى للانسان ٠ فاذا كان الوعى الباطن يختزن ويجمع ، يراكم ويضيف ، يركب ويشكل ، فى خفائه العميق ، فان الوعى الفائق هو الذى يوحى له بما يوحى من صـــور ونماذج وقوالب يجاوز بها المألوف والمعتاد والمكـــرر والمقنن ٠ ثم ان الوعى الفائق يحث الوعى الباطن ويحفزه على أن يكـــون عمله الابداعى فى اتجاه المجاوزة الى الأرقى ٠ ويأتى دور الوعى الظاهر فيضع الابداع فى صـــيغته التى تسهل ادراكه ، وفهمه ، وقبوله لدى الوعى الاجتمـــاعى ٠ وكل ابداع يشارك فيه الوعى الفائق فى اتجاه الأرقى انما هو اضافة حيوية الى الرجاء الانسانى ٠ الابداع مفتاح أبواب الرجاء الانسانى ٠ فاذا كان الابداع علامة ، أدق علامة وأصدقها على أن روح الرجاء حى فى روح الانسان ، فانه ، أى الابداع ، هو أنسب مفتاح وأقومه تطاوعه أبواب الرجاء فى قلب الانســـان فتتفتح على مصاريعها مستروحة أنسام الحرية فى مجاوزة أسر الوضـــع الراهن ، ومستقبلة عبق التسامى فى المستويات الأعلى للوجود الانسانى وهو يرتفع اليها درجة بعد درجة باستجابته الابداعية لوعيه الفائق ، تلك

الاستجابة التى يبدع بها ذاته كلما حقق ابداعا فى الحيـــاة • وفى ابداع الانسان لذاته ابداع لجديد من الرجاء ، وانبعاث لطاقات أشواق الحياة • فالابداع أصل من أصول الرجاء ، الرجاء فى الوجود الأسمى لحياة الذات ، وحياة الآخر •

ثالثا وآخرا – العمل

اذا كانت الثقة هى ثبات الارادة
والوعى هو رشد الدراية
فالعمل هو تحقق الثبات والرشد •
اذا كانت الثقة هى ارادة الرجاء
والوعى هو رشد الرجاء
فالعمل هو تحقق الرجاء •
اذا كانت الثقة هى الجانب الارادى فى الرجاء
والوعى هو جانب الرشد فى الرجاء
فالعمل هو الوجه التحققى فى الرجاء •

مهما تكن قوة الثقة وثباتها ، ومهما يكن نصوع الوعى ووضـــوحه ، فانهما لا يكتملان وجودا ، ولا يصحان وظيفة ان لم يكن العمل هو المحقق لهما ، هو المصدق لهما :

اذ ما الثقة بدون عمل ؟ ان هى الا ضرب من خداع النفس •

وما الوعى بدون عمل ؟ ان هو الا شكل من ضــــلال الادراك ، وتهويم التخيــــل •

- العمل هو الذى يؤكد أن الثقة هى ثقة القلب الثابت الممتلىء طمأنينة •

العمل هو الذى يبين أن الوعى هو الفكر الراشد المحكم دراية •

العمل هو البرهان على أن الثقة الواعية ، والوعى الواثق ، قد بلغـا من النضج ما يمكنهما من أن يتجسدا فى نتاج إنسانى تتوافر فيه عناصر

الحياة والصحة والنماء ، نتاج سليم صادر عن وجود سليم ·

فالرجاء لا يتم له وجود ، ولا يصح له معنى ، ولا تعلو له قيمة ، ان لم يكن متمثلا فى نشاط انسانى عامل ، فى عمل انسانى نشط · الرجـــاء يظل من « التمنى الكاذب » ما لم يحمله عمل الانسان من عالم الخفاء فى ضمير الانسان ، الى عالم الظهور فى تعامل الانسان · الرجاء يظل حلمـــا بهيجا ، ما لم تنتبه فيه ارادة تحققه فى عمل · ويكاد يكون العمـــل على تحقق الرجاء هو العنصر الذى بدونه لا يكون رجاء ·

فالقيمة الأعلى للعمل هى قيمة رجائية · قيمة العمل أنه يحول رجـــاء الانسان من التمنى ، والتشـــهى ، والحـــلم ، الى التحقق ، والتجســـد ، والشهود · هذه أعلى قيمة نفسية للعمل ، هى الأعلى لأنها هى التى تحيى الوجود النفسى الروحى للانسان ، فالعمل حياة ، وهى ، أى القيمة النفسية للعمل ، هى التى تمتحن ثقة الانسان ووعيه ، فالعمل اختيار · ولا تصح أية قيمة أخرى من قيم العمل ، اجتماعية كانت أم اقتصادية ، ان لم تصح قبلها ، وفى قلبها ، هذه القيمة الرجائية للعمل ·

واذا كان العمل قيمة ، وكانت قيمته الأعلى هى القيمة الرجائية ، فاننا نجد أن العمل ، من جانب آخر ، « صانع قيم » · وسوف نرى أن هذه القيم التى يصنعها العمل ويصونها ويعليها هى ، فى نهاية الأمر ، قيم رجائية كذلك ·

فمن القيم التى يصنعها العمل :

١ - **التشارك** ، اذ ان من أخص خصائص العمل الانسانى أنه يحتاج الى أن تتضافر فيه الجهود ، وتتسابق النيات ، وتتآزر الارادات · يحتاج العمل الانسانى الى التشارك اليدوى ، الظاهرى ، الذى يصدر عن تشارك قلبى ، باطنى · وأهم ما يحقق التشارك القلبى ، البـــاطنى ، أن يتمـــاثل

المتشاركون فيما يرجون من عملهم ، أما أن تفرقت رجاءاتهم ، وتشعبت مقاصدهم ، فلن يكون بينهم تشارك حقيقي ، وانما يكون تظاهرا بالتشارك ، يخفي تحته شديد نزوع الى التدابر · التشارك في الرجاء اذن هو أصل سلامة العمل الذى يجرى في جماعة ·

٢ ـ الاتقان ، الذى هو تاج عمل الانسان ، أو هو التتويج الأخلاقي لعمل الانسان ، أو هو التزيين الجمالي لوجود الانسان · ما من آية انسانية أكثر موافقة لأعلى معايير الأخلاق والجمال مثل الانسان الذى يعمل باتقان ، الذى يعمل للاتقان · الاتقان آية صحة الخلق لأن الذى يعمل باتقان ولديه مندوحة عن هذا ، وليس فوقه رقيب ، وليس وراءه حسيب ، انما هو انسان بلغ غاية الكمال الأخلاقي الذى يمكن لفطرة الانسان أن تبلغها · والاتقان آية روعة الجمال ، لأن العامل المتقن في حرصه على أن يجاوز المطلوب من الاكمال بان يجعله اكمالا متوازنا ، وأن يجاوز المطلوب من الاتمام بأن يجعله اتماما ممتلئا ، وأن يجاوز المطلوب من الانتظام بأن يجعله انتظاما حرا ، حرص العامل المتقن على أن يجاوز في عمله حدود المطلوب الى آفاق المرغوب ، يجاوز حدود الضرورة الى رحبات الحرية ، حرص العامل المتقن على هذا يجعل العمل الذى يصدر عنه عملا جميلا فيه اشباع للذوق وارواء ، فضلا عما فيه من استيفاء لشرائط العمل وارضاء ·

هذا الاتقان في العمل هو يقين الرجاء ، هو الذى يحقق اليقين في الرجاء · اذ لا يتقن العامل الا وهو موقن من أن رجاءه في الاتقان ممكن التحقق ، بقدر يقينه من أن المثل الأعلى الذى يرجوه في عمله قابل لأن يتحقق ، وانه قادر على أن يحققه · فالاتقان بهذا يصدر عن قلب راج · ومع ذلك ، فان العمل المتقن ذاته ، وهو الآية الأخلاقية والجمالية ، يزيد حياة الرجاء حياة ، وقوته قوة ، ونماءه نماء ، سواء عند القائم بالعمل ، او عند الآخرين من حوله ممن يشهدون ويقرون ويتذوقون ، قبل أن ينتفعوا

ما يترتب على العمل المتقن من آثار فى حياتهم • أى أن الاتقان له وظيفة « انتشارية » فى وجدان من يشهده ، ويكون مستعدا لتلقى آثار آية الإتقان فى عمل الانسان •

٣ ـ الابداع ، وفى رحم كل عمل متقن جنين ابداع • ولعل أصدق دلالة على تمام أخلاقية العمل المتقن وجماليته أنه عمل مهيأ للتخصيب الابداعى ، أى مستعد للتحول من الاتقان الى الابداع ، من الاكتمال الى الكمال ، من الصحة الى النشوة ، من القوة الى الفيض ، من التمام الى الحرية ، من التحقيق الى التحليق ، من الانتظام الى الانطلاق • ذلك لأن الابداع هو استجابة لنداء الحرية فى حياة الانسان النفسية ، فى حين أن الاتقان هو استجابة لالزام الواجب فى ضمير الانسان • فالعمل المتقن الحق ، أخلاقيا وجماليا ، هو العمل القابل للاستجابة للابداع استجابة طواعية ، بل استجابة رضا وحبور •

غير أن من الابداع ما يتحقق فى العمل مباشرة دون أن يمر العمل بمرحلة الاتقان ، أى يأتى العمل مبدعا أصلا متخطيا مرحلة الاتقان • واذا كان العمل المتقن آية أخلاقية وجمالية ، فان العمل المبدع آية وجودية ، آية على حيوية الوجود الانسانى ، آية على صدق هذا الوجود وتحرره ، وتلقائيته • وهو من قبيل هذا جميعا آية على حيوية الرجاء وصدقه فى قلب هذا الوجود الانسانى • والرجاء هنا ، فى الابداع ، هو رجاء فى الارتقاء النوعى ، والارتقاء الانسانى • رجاء نوعى يتمثل فى رجاء ذات المبدع • وهو رجاء ارتقائى لأن كل ابداع ان هو الا صورة أرقى ، فى التركيب والبنية ، والوظيفة والعمل ، والغاية والقصد ، للوجود النفسى الروحى للانسان ، وللأنشطة النفسية المتعددة المتجددة • فالرجاء فى الابداع يعلو الذات المبدعة ويجاوزها ، ليرتفع الى النوع البشرى الذى يتلقى كل ابداع على أنه دعوة الى الارتفاع •

٤ – **الامتاع** ، وهل الامتاع قيمة من القيم التى نقول انها تصدر عن العمل ، أو يعمل العمل على اصدارها لتنضم الى طائفة القيم الكثيرة التى يعود أصلها الى العمل كما يعود أصل الثمرة الى الجذور التى تسقيها ماء الحياة والنماء ؟

هل الامتاع الذى يتجلى فيما يخبره العامل وهو يعمل ، وبهجته وهو يتقن ، ونشوته وهو يبدع ، هل مذاق هذه المشاعر الايجابية لدى العامل وهو يعمل مما يمكن أن نعتبره قيمة ؟

نعم ، لأن العمل ، خاصة ما كان منه متقنا ومبدعا انعاش للرجـــاء أو انعاش لروح الرجاء عند الانسان ، لأن كمال التحقق لأى من رجاءات الانسان التى يثق بها حق ثقتها ، ويعيها حق وعيها ، هذا التحقق انما هو توكيد لفعالية الانسان ، اذ هو قدر فانجز ، كمـــا أنه توكيد لأخلاقيته ، اذ هو أراد وأوفى • وأى حبور تنشط به روح الانسان أرق وأعمق مما تخبره وهى تعمل باتقان وابداع ، وأى عائد على روح الانسان أعلى وأرفع من هذا العائد الذى به تنعم وترضى ، وهى تزهو بعملها الذى هو بضعة منها • فهل من عجب فى أن نقول ان هذا الانتعاش فى روح الانسان عامة وفى روحه الرجائية خاصة ، هل من عجب فى أن نقول ان هذا هو قيمة المتاع فى العمل ؟

الامتاع اذن قيمة من حيث هو انعاش لروح الرجاء عند الانسان ، وهو أيضا قيمة من حيث هو مولد لرجاءات جديدة • أى أن قيمة الامتاع هنا قيمة توليدية ، اذ فى الامتاع تبتهج روح الانسان وتسعد وترضى ، فاذا بحيويتها تربو ، وقابليتها ترهف ، وخصوبتها تشحذ لتحمل حملا رفيقـا رقيقا بجديد من الرجاءات ، التى منها ما يكون ذا نسب برجاء تحقق ، ومنها ما هو فريد لا يتماثل مع قديم رجاء أو جديد ، ولكن يعرف نسبه الى الروح الانسانى الذى زاده ما يجد من متاع العمل توقا الى رجاءات أخرى تنبثق من قلب الحياة الطامح لتتحقق فى رحبات وجود الانسان •

ولا تقف قيمة الامتاع عند توليد رجاءات جديدة ، بل ان الامتـــاع ، بما فيه من تنشيط ، وتوسيع للطاقة الفاعلة فى حياة الانســـان النفســـية الروحية ، يزود الرجاءات الجديدة ، الكامن منها والبازغ ، بقوة تحثها نحو التحقق • وهذه قيمة تزويدية للمتاع تضاف الى قيمته التوليدية ، ان لم نقل انها متضمنة فيها ومنتشرة فى ثناياها ، فلا توليد لجديد الا بقوة تدفع به الى الوجود ، وبطاقة تقيمه على الحيـــاة ، وبقـــدرة تحمله الى التحقق والنمـــــاء •

جانب آخر من قيمة المتاع ، أو القيمة فى المتاع ، ذلك هو ما يمنحه المتاع فى العمل الذى يحقق الرجاء من قدرة على احتمال المشقة فى نظائر هذا العمل وأشباهه ، والصبر على ما قد يقع من خيبة عـــدم تحقق رجـــاء أو أكثر • فالمتاع الذى تجده روح الانسان ، وروحه الرجائية خاصة ، يظل فيها كأنه الحلم الذى لابد يشهده الواقع مستقبلا كما شهده فى ماضى خبرته • يبقى فيها كأنه الأمل المرغوب ، أو الأمنية المشتهاه ، التى لابد للانسان العامل الراجى من أن يواقعه يوما ، طـال انتظاره له أم قصر • التحقق الســـابق للرجاء بالعمل يبقى مذاق نشوته فى وجدان الانسان حيا بحيث يزوده بمدد دائم من القدرة على بذل الجهد لبلوغ المراد ، أو الصبر على قسوة الخيبة فى تحقيق رجاء — أليست هذه قيمة دفاعية للعمل الممتع ؟

ثم ، أليس لقيمة المتاع امتداد فرعى فى قيمة اجتماعية ؟ بلى • فالعمل المتقن ، المبدع ، يتجاوز عائده نطاق ذات العامل الى « الذات الجماعية » • لأنه ما من عامل يعمل وهو فى عزلة ، وما من عائد من عمله الا وله انتشار فى الجماعة وسريان • الجماعة تقدر العمل المتقن ، وتزهو بالعمل المبدع • الجماعة تعلى من شأن العمل المتقن ، وتبتهج عند شهود العمل المبدع • الجماعة تحث المتقن على الاستمرار فى اتقانه ، كما تحرص على أن تصون للمبدع استغراقه فى ابداعه • الجماعة تحث أفرادها ، وخاصة الناشئة

فيهم ، على أن يتخذوا من المتقن قدوة ، ومن المبدع مثالا . أليس هذا قيمة اجتماعية للامتاع بما يتلقاه العامل من الجماعة من تقدير واعلاء ، وبما يسرى فى الجماعة من روح حريص على أن تتذوق مثل هذا الامتاع بالعمل المتقن ، أو بالعمل المبدع ؟

تلك كانت ، فيما انتهى اليه تحليلى ، عناصر الرجاء النفسية المكونة له والعاملة فيه ، عناصر ثلاثة :

الثقة التى هى تثبيت وطمأنينة وارادة ،

والوعى الذى هو تبصير وحفظ ورشد ،

والعمل الذى هو تحقيق وتوكيد ونماء .

ولكن ، لم كان وقوفى أمام الرجاء من حيث هو خاصة من خواص قلب الانسان التاريخى ، لم كان وقوفى أمام « باب الرجاء » فى ضمير الانسان تلك الوقفة الطويلة ، والتى أمسكت نفسى أن تمتد أكثر من هذا وتطول ، راجيا أن أعود الى سياحة بعيدة حول الرجاء الانسانى عندما تتهيأ ظروف هذه السياحة ان شاء الله ، مكتفيا هنا بأن استجلى أسباب هذه الوقفة ودواعيها ؟

وجدت مظاهر اليأس ، وأعراض القنوط ، ضاربة بظلالها الكثيفة والكئيبة ، على الوجدان المصرى ، الذى قلبى من قلبه ، والوجدان العربى ، الذى همى من همه ، والوجدان الاسلامى ، الذى طموحى من طموحه ، حتى لا تكاد ترى واحدا من أهل هذه الوجدانات ، عند أى مستوى من مستويات النضج ، وعند أى موقع من مواقع العمل ، الا وتحمل أقواله ظلمة من يأس ، وتسرى هذه الظلمة فى أفعاله . وشر ما يكون اليأس عندما يتلبس فى الفعل ويتجسد فى العمل . فلو أن الأمر اقتصر على القول لقلنا : يوم عارض بمشكلات الحياة واحباطاتها ، فيه تنفيس عن قلب مثقل بالهم ،

وعزم مرهق بالحبوط ، وفكر معتم بالادبار عن واقع ليس فيه مصدر من مصادر البهجة ، ولا نبع من منابع السرور ، لو أن الأمر اقتصر على الكلام لهان ، ولكن عندما يكون اليأس يأسا عمليا ، أو يأسا عاملا ، فانه ينخر فى صلب العمل ، ويبدد الطاقة ، ويقتل الحافز ، يأسا يستنزف ماء الحياة من العروق ، ويئد كل أمل كامن أو باسق فى القلوب ، عندما يكون اليأس عملا ، والعمل يأسا ، فلا بد لكل من كان له قلب يحس ، ووعى يدرك ، واهتمام يتجاوب ، لابد أن يجد وقع هذا ولسعه فى حبة قلبه ، وفى وهج وعيه ، وفى حرارة اهتمامه . وهذا ما كان بالنسبة الى ، واشتد وجده وأنا فى معرض تأملى للتاريخ القلبى لأمتى أقدم به هذا التقديم الجديد لعمل علمى موضوعه نتاج فكرى تاريخى . وأيقنت أن اليأس ، من حيث هو ظاهرة نفسية اجتماعية محتاج الى مواجهة علمية .

ورأيت أن هذه المواجهة العلمية لظاهرة اليأس الغالب هذه قد تتخذ أحد سبيلين ، أولهما حصر مظاهر اليأس العام وأعراضه ، ولن نجد فى هذا كبير مشقة لأنها بادية لكل عين ، ثم تحليلها لسبر أغــوارها والكشف عن أسبابها وعللها ، أما السبيل الآخر فهو أن نتوجه الى الجانب الآخر ، الجانب المشرق ، الجانب الايجابى ، الجانب الفاعــل الواثق ، الثــابت المطمئن ، ألا وهو جانب الرجاء ، نتوجه اليه لنتعرف عناصره ، ونستكشف أبعاده ، ونستجلى آماده . وقد نتبع كلا السبيلين متواكبين أو متتابعين ، أيا ما يكون ترتيب التابع والمتبوع فيهما ، فكل فهم لليأس ودواعيــه ، أو الرجــاء وبواعثه ، انما هو استنارة لجنبات الآخر وأبعاده . غير أننى آثرت سبيل الرجاء . آثرته لأن قراءتى لتاريخ أمتى قراءة قلبية ، أو قــراءتى للقلب التاريخى لأمتى ، قراءتى لهذا التاريخ قراءة داخلية استبصارية حدسية ، قراءة « تفهم » وتعاطف ، وليس مجرد قراءة خارجية تسجيلية تتبعية ، قراءتى هذه لتاريخ أمتى قد أوصلتنى الى نتيجة أثق بها وأطمئن اليها وأطمئن

بها ، تلك هي أن في قلب كل هزيمة نصرا ، وفي طوايا كل اندحار ازدهارا ، وفي ثنايا كل تراجع تقدما • أبدا لا يعرف قلب الانسان ، كما ينبىء بذلك تاريخه ، أبدا لا يعرف اليأس التام الذي لارجاء فيه ، مهما خفيت عن النظر العابر ملامحه ، ودقت قسماته ، ومهما طمرته آثار الخيبة ، ونواتج القنوط ، ولواحق السخط ، ومترتبات الضيق •

أبدا يحيا معنى الانسان في معنى وجوده الحي •

أبدا تعلو قيمة الانسان في قيمة شوقه الكمالي •

أبدا يصان مصير الانسان في طوايا عمله الطامح •

أبدا حي هو قلب الانسان •

أبدا يحيا قلب الانسان بالرجاء •

مهما ساد في وجود الانسان الفرد ، وفي وجدان الأمة الجمع ، من أعراض اللامعنى والضياع ، واللا قيمة والشك ، واللا مصير والحيرة ، مهما غلب من تركيز النظر والاهتمام على المساوىء والمثالب ، والنواقص والمعايب ، ومن اغفال أو تغافل لما هو قوي وسوي ، ولما هو مستقيم ومتين ، وصادق وأمين ، مهما استبد بالانسان من فقدان الثقة بالنفس ، فيتحول الى « اللا أنا » ، وفقدان الثقة بالآخر فيحوله الى « اللا أنت » ، مهما سيطرت دواعي السلب والقنوط من تراكم الخبوط ، وتكرار الفشل ، وتهاوي صروح المثل العليا الهادية ، وتفكك بنيانات القيم الضنائنة ، مهما يكن من هيمنة تاريخ الهزيمة ، أو الهزيمة التاريخية على وجدان الأمة ، ومهما يكن من تكاثر جراد ، هو من أشباه البشر ، لا ينتشر الا في غيبة العين الحارسة ، وخمود الارادة المانعة ، ووهن اليد الباطشه ، فيهلك ما يرتجى من بقايا حصاد ، ويمحق ما ينتظر من أمارات خير ، مهما يكن من ظلمات هذا كله ومهلكاته فان الرجاء ، الرجاء الانساني

باق فى أية حياة وان ذبلت ، وفى أية نبضة وان وهنت ، وفى أى ضـــياء وان خفت ٠

استفت قلب الانسان فى هدأة وجوده ، عندما يخرج من دائرة الاعتام والاعصار ، تجد فيه كامن الرجاء متجمعا مترقبا متحفزا أن يتهيأ له بزوغ فيشق كبرياؤه حجب اليأس ، ويفتت يقينه ركام الأسى ٠

فى قلب وجود الانسان طمأنينة واثقة بأن حاكم هذا الوجود ومدبره سبحانه وتعالى لابد منزل غيثا من بعد قنوط ، وناشر رحمته من بعد جزع ، ليعلم الانسان علم يقين أن اليأس عابر ، وأن القنوط منحسر ، وأن الجزع منكسر ، وأنها بزوالها تكشف دائما عن الرجاء وثيقا صادقا ، حيا محييا ٠

فالرجاء موجود فى الوجدان العام الأمتى دانيها وقاصيها مصرية كانت أم عربية أم اسلامية ، وان كان وجود هذا الرجاء وجودا خافتا ضئيلا مثل ضوء شمعة فى حلكة ظلمة الهزيع من الليل ٠ الرجاء موجود فى قلب اليأس ، وان وجوده هذا وجود « معاند » على الرغم من ضعفه ٠ وما أشد الحاجة الى أن ينتبه اليه النظر العلمى ويركز عليه بالدرس والتحليل لفهمه ٠ وان الفهم فى ذاته فيه قوة للايجابية الكامنة فى الرجاء ، وفيه انهاض للهمم المعادلة لأعراض اليأس المنتشر ، ومعالجة كل علة لليأس مستترة ٠ فالمعرفة قـــوة والفهم شفاء ٠ نعم ، وما أصدق هذا القول على معرفة ، وعلى فهم الرجـــاء المختبىء هنالك وراء صفيق أستار اليأس وغيوم القنوط ٠

سبيل الرجاء أشد صعوبة لأنه هو السبيل غير المطروق ، بينما يتكدس السائرون والمدلجون جحافل فى سبل اليأس ودروبه ٠ ولكن سبيل الرجاء ، لهذا السبب عينه ، هو أولى السبل بالاهتمام من جـانب البـــاحث النفسى والاجتماعى ، ليلفت اليه الوعى الجماعى ليتحول فيصبح اهتماما جماعيا ٠ وان بدء الاهتمام بالرجاء لهو البدء فى اتساع النظرة العامة لترى النور مع

الظلمة ، وفى تراحب الوجدان الجماعي ليفسح فيه مكانة للرجاء ، فلا ينفرد اليأس بالهيمنة على كل احساس فيه وكل تصور .

وان تمييز الرجاء في أخلاط اليأس وشتاته ليحتاج الى بصيرة ذات نفاذ الى العمق الخافي ، وحاجته الى همة تعلو على سـيطرة الشـائع الذى تجمد عنده الهمم ، والى اهتمام حاد بالوصول الى المعنى الأثبت والأخذ في الحياة مجاوزا لقشور المعانى التى يقنع بها الاهتمام الفاتر . أجل ، تمييز الرجاء فى قلب اليأس محتاج الى جهد نفسى روحى فى مقاومة اليأس العام ، وان له لجبروتا ، وفى الخروج من دائرة الشلل الوجودى ، أو ما يشبهه ، الى دوائر الرجاء الوجودى الذى هو أصل حيوية الحياة النفسية للانسان . وان الجهد النفسى المبذول فى سبيل الرجاء لهو من أشد الأعباء ثقلا على الوجود النفسى الروحى للانسان ، ولكنه جهد يهون مهما كان ثقله ، لأنه يبذل في مطلب غال عزيز ، فى احياء الرجاء واعتلائه ، الذى هو تنحية لليأس وازوائه . وما أشرف المطلب ، وما أجل تكاليف السعى اليه . ويقدر علو الغاية يكون جهد المرتقى اليها . وان شرف النفس ليكتسب من شرف الغاية وشرف المسعى . وما أشرفه من مسعى ذلك الذى نبعث فيه الرجاء من رقاده ، من ركامه لينتشر ضياؤه فى القلب قبل أن تستنير به الأحداق . سبيل البحث فى الرجاء هو ذاته سبيل احياء الرجاء فى القلب .

هل فى هذا كفاية لتبيان ما دعانى الى الوقوف تلك الوقفة الطويلة ، اذا نظرنا اليها من جهة السياق فى هذا الحديث ، والقصيرة اذا نظرنا اليها من جهة أهمية التناول التحليلى النفسى الاجتماعى للرجاء ودوره فى حاضر الأمة ومستقبلها ؟ أرجو أن يكون فيه كفاية تقنع ، وأن يكون فيه ، من الجهة الاخرى ، دعوة تستثير همة الباحث واهتمامه لمزيد من التحليل والتفصيل .

الدعــوة

قلب الانسان له منطقة وحكمته ، له ادراكه وبصيرته .

وللقلب التاريخى للانسان حسبانه الذى تخفى عن فهمنا مقدماته ، وتدق على تصــورنا توابعه ومترتباته . وقــد أتانى داعى القلب التاريخى للانسان ، كريما حكيما ، لأزور تبليسى فى صيف عام ١٩٧٦ ميلادية فى حلقة دراسية نظمتها اليونسكو عن التعلم البرنامجى . جاءت الدعوة على غير ترقب منى أو توقع أو اعداد . فغميت على عينى سوابقها ، وكان من نتائجها ما تجاوز كثيرا ما هو منتظر ، وما هو مألوف فى مثل هذه الزيارات ، فلا مقدمات الدعوة وعيت ولانتائجها أحصيت . كانت نقطة بين مجهولين . كانت موقعا فى تيار زمن متصل ، لا أدرك فيه الا موضعى فى هذا الموقع ، ولا أميز وجهة حركتى ، ولا أعى ارادة ذاتية فى بدء الحركة ، ووجهتها . هذه دعوة التاريخ . هذه حركة التاريخ . هذه ارادة التــاريخ . هــذه وجهة التاريخ . لم أملك مع الدهشــة المهيمنة ، التى تماوجهــا بهجة منتشية ، الا أن أترك وجودى يحمله ذلك الموقع الزمانى سابحا معه فى تيار خلود ، تيار أبدية . خلود « معنى » الانسان الذى هو روح من خالقه مبثوثة . وأبدية « قيمة » الانسان الذى هو فى الكون عن بارئه مستخلف . لم أملك الا أن اترك نفسى لأتحول من ذات متفردة الى ذات متأرخة . من ذات ولعيــة بوعيها ، الى ذات مستغرقة فى زمانها .

لقد كانت بحق دعوة تاريخية ، دعوة زمانية ، دعوة من التاريخ القلبى للانسان ، دعوة الى قلب الانسان التاريخى . دعوة غيبت عنى مقدماتها ، وما كنت لأبالى بتلمسها ، وغميت على نتائجها ، وما كنت لأحفل بتعرفها . كل ما عنانى أن أصدق ، بأقصى طاقة وجودى الروحى ، فى عناق ذلك الموقع الزمانى الذى وضعتنى فيه تلك الدعوة من التاريخ .

وحللت بـ تبليسى ، أو تفليس (*) ، فاذا هى مدينة تشف ابنيتها ، كما يكشف أهلها عن نسب اسلامى عريق ، حاولت غير الدهر ، أو حركة التاريخ الظاهرة ، أن تغطيه ، ان لم تتمكن من أن تمحوه . هـــذه مدينة مسلمة تخفى اسلامها باختيار من بعضها وارادة ، وبقسر من بعضها الآخر واذعان . ولكنها جميعا لم تملك أن تخرج من نطاق اسلاميتها وطابعه .

ألهذا كانت دعوة التاريخ القلبى غير المرتقبة لأزور تبليسى أو تفليس المسلمة التى انحسر الاسلام عن وجهها ، أو عن بعضه ، ولكنه مازال حيا فى قلبها ، أو بعضه ؟

وخالطت ناس تبليسى ، بل عانقتهم روحى كما عانقت فيهـــا البنـاء والجبل ، والوادى والنهر ، فها هنا كان الاســـلام أذانا يتردد فى غســـق الليل ، وفى مطالع النور ومغاربه ، وتتجاوب أصداؤه بين جنبات الوادى الذى يضم المدينة الحبيبة ، التى كنت أحس فى ابنيتهـــا وابنائهـــا آثار الأسى على الماضى الذى عاشته فى حضن الاسلام ، ومع آثار الأسى علامات رجاء بأن الاسلام ، الذى عرف قلبهـــا حـــلاوة مذاقه ، أبدا لن ينحسر وان تراجع ، وأن اليوم الذى يبزغ فيه الاسلام من القلب ليعم ضياؤه كافة انحاء الوادى والبلد هو يوم قريب فى احساس الوجدان ، وان كان يبدو بعيدا فى تقدير تتابعات الزمان .

(*) جاء فى معجم البلدان لياقوت الحموى عن « تفليس » ، بفتح أوله وبكسر ، أن المسلمين أفتتحوها فى أيام عثمان بن عفان رضى الله عنه ، بقيادة حبيب بن مسلمة ، وهى مدينة لا اسلام وراءها ، وقد أسلم أهلها ، غير أنها تعرضت لموجات متكررة من الاعتداءات من أهالى الجبال المجاورة لها من غير المسلمين ، ولكن تلك الموجـــات كانت تنحسر دائمـــا لتعـــود تفليس الى اسلامها . وينسب الى تفليس جماعة من أهل العلم المسلمين . (ياقـــوت الحموى ، **معجم البلدان** ، بيروت : دار بيروت للطباعة والنشر ، المجلد الثانى ، ص ص ٣٥ - ٣٧) ، والاسم الحديث للمدينة هو تبليسى ، وهى عاصـــمة جمهورية جورجيا احدى جمهوريات الاتحاد الســـوفيتى ، وتقع بين البحـــر الأسود وبحر قزوين .

منذ أول لقاء لى مع تبليسى هيمن على وجودى احساس بأننى نزلت أرضا أعرفها ، آلفها ، أحبها • لقد تجاوب تاريخها القلبى مع قلبى التاريخى • لقد اتصل التاريخ الباطنى للاسلام فى قلبها بقلبى • وظل هذا الاحساس الغامض ، الهامس ، المهيمن ملحا فى كيانى الحاحا يتزايد عند كل لقاء بينى وبين أحد من أبنائها ، ومنهم من اسمه « حافظ » ، أولقاء بينى وبين كل معلم من معالمها ، ومنها نهرها الرئيسي واسمه نهر « الكر » (بضم الكاف وتشديد الراء) ، وهى تسمية عربية ، فيما أحسب ، اذ ان النهر ينحدر انحدارا سريعا من جبال القوقاز متجها شرقا الى مصبه فى بحر قزوين ، فليس عجبا أن يسميه العرب « الكر » ، وأن يبقى اسمه كذلك مع اختلاف فى النطق من فعل خصائص لسان القوم المعاصرين هناك • لازمنى احساس الألفة ذاك ، مع تزايد فى عمقه وحدته ، الى أن كنا فى زيارة لكنيسة بالغة الضخامة ، تقع على هضبة مرتفعة بين شاهق مرتفعات القوقاز ، وقد بنيت هذه الكنيسة ، حسب ما أخبرنا صاحبنا الأثرى ، فى أواخر القرن الحادى عشر الميلادى ، وقد كانت من خشب ، الى أن دمرها زلزال ، وأعيد بناؤها ، وقد تحولت الى مسجد فى القرن السادس عشر ، ابان الحكم الاسلامى للاقليم ، ثم عادت كنيسة فيما بعد • وهذه الكنيسة ، ككل الكنائس ودور العبادة ، ومنها المساجد ، كانت عند زيارتنا لها مهملة اهمالا يزرى بذوق المسئول عنها قبل أن يزرى بحسه الدينى الذى حاولت السلطة الحاكمة ، آنذاك ، أن تضعفه أو تثلمه أو تعطله • وسرنا جماعة من المشاركين فى الحلقة الدراسية من دول متباينة نتأمل أعمدة المعبد العريق وجدرانه وهيكله ، وفيها مزيج غريب من نمط العمارة البيزنطية والاسلامية ، والأندلسية منها على وجه الخصوص ، وبينما كان بصرى يتجول فى خشوع ورهبة يمازجهما حنين وشجن ، يخالطها حزن وأسى ، بينما كنت فى هذا التجوال الفياض بهذه المشاعر التى تملأ وجدانى امتلاء فوارا ، اذا

بى أرى لوحا من رخام مبسوط فى أرض المعبد ، يكاد بياضه من شدة صفائه يشع ضياء فيما حوله ، ويوشك أن يكشف صفاؤه عن مكنون سر تحته ، وألمح على صفحة لوح الرخام كتابة باللغة العربية فى نصفها ، تقابلها كتابة بلغة زمانها من أهل الاقليم وهو أقليم جورجيا • وصدرت منى صيحة فرح لم أستطع أن اكتمها : « هذه لغتى ، هذه كلمات وسطور باللغة العربية » ، وجثوت داعيـــا صـــحبى ممن كانوا معى الى أن يستمعوا الى ترجمتى الى الانجليزية لما تقوله العبارة المكتوبة على لوحة الرخام ، التى تجلت أمامى وكأنها رسالة سطرها التاريخ عن مجهول سره ، أو بللورة مدخورة من مكنون سحره ، لنلمح فيها خاطرا من فكره ، أو نقرأ فيها صادقا من خبره ، أو نتأمل فيها حكيما من عبره ، أو نذوق فيها عذبا من شعره ، أو نتنسم فيها عاطرا من ذكره ، كان ما هو منقوش على صفحة لوح الرخام ، وأنقله بنصه ، على ما به ، كما يلى :

« فى الوقت الذى اننا الى ملكنا والى سلطتنا وملكنا
نحن ابن الملك شاه نوازليركى فى تاريخ ملكنا وسلطتنا لعالم
الفانى غدر بنا وأرسل الينا المرض والموت وأظلم من أمام
اعوينا حرمتنـــا الملكة ثمر وبيقينا متحيرين ومهمومين فى
الأحزان فدفناها فى مقبرتنا فى هذا المكان واحبنا لها هذا »

فانجلى الغموض الذى كان يرين على مشاعر الألفة التى أحسستها منذ حللت بمدينة تفليس وجوارها • لقد نزلت أرضا عاش فيها اسلامى وتنفس ، ووجه أقواما فيها ، وقومهم ، وصبغهم بصبغة الاسلام التى يدركها الحس المسلم فى أى مكان ولدى أى انسان ، والتى يبقى أريجها فواحا فى ثنـــايا التاريخ القلبى للانسان على تطاول الدهور والأزمان •

ها هنا كتب الملك المسلم ، الذى عاش فى القرن السابع عشر الميلادى فى هذا الاقليم ، كتب فى رثاء زوجته الحبيبة الأميره العربية المسلمة واسمها

ثمر ، فأراد أن يؤكد لها وفاءه لها بعد فراقها ، فلم يقنع بأن يسجل رثاءه بلغة قومه ، بل كتبها أيضا بلغة الأميرة التى غابت عن دنيا قلبه ، وهى اللغة العربية ، مع ما فى عبارته من لكنة أجنبية ، ومن أخطاء الكتابة ، التى قــد يرجع جانب منها الى من نقش الكتابة من أهل تبليسى الذى لم يكن له المام ، فيما يبدو ، بالكلمات العربية وحروفها • وانتقى الأمير المكلوم كساء للحد الذى يضم القلب الذى نبض بحبه من أنفس ما وجد من رخام يكاد يقارب البللور نقاء وصفاء ، ومقاومة لعوادى الزمن التى لم يشأ أن يظن أنها تبلى القبر الذى يضم ذكريات يضن بها على البلى ويرجولها أن تصان للخلود •

وهتف فى حنايا صدرى الفؤاد : « الى هنا امتدت الهمة المسلمة ، الى هنا حملت الارادة المسلمة ، بيقين صادق ، وعزم واثق ، رسالتها لتعلنها فى قمم القوقاز الشاهقة ، لتحقق بها الارادة المسلمة رسوخ الاسلام فى شامخ الجبل ، كما رسخ فى السهل والوادى وواحة الصحراء •

أمن مكة يحمل الشوق المسلم رجاءه فيبلغ به هذا المرتقى العتى العصى الأبى ليبث منه نور الاسلام فى الآفاق الشمالية ليهدى انسانها الى سبيل رشده العقلى وكماله الأخلاقى ؟ »

واطمأننت الى صدق الاحساس الذى ابتدرنى ولازمنى بما بينى وبين هذه الأرض من نسب • ولكن الطمأنينة لم تلبث أن تكدرت بأسى تحرك فيها ، وتعتمت بحزن حل بها من ذكرى ما كان من تراجع الإسلام من هذه الأرض ، وما كان قبله من انحساره عن الأندلس ، ومن بقاع أخرى من ديار الاسلام ، وكانت لبنان قد بدأت تشتعل بالحرب الأهلية مع ما تحمله من غموض لمصير الاسلام فيها ، وكان الأهل من شعب فلسطين يدافعون عن اسلامهم وهــم يدافعون عن المسلوب من وطنهم وقدس اسلامنا • وفاضت فى القلب عبرات حزى من وجد الألم عندما قارنت بين همة كانت ، وبين ما هو كائن مشهود من سقيم ركود •

اللقـاء الثاني

وما ان عدت من استجابتى للدعوة الى زيارة تفليس ، حتى جاءتنى دعوة أخرى من التاريخ القلبى لاسلامى الى اعادة قراءة كتاب برهان الاسلام الزرنوجى « تعليم المتعلم طريق التعلم » ، بعد أن كنت قرأته أول مرة فى عام ١٩٥٦ م ، ولم أعد اليه منذ ذلك التاريخ الا بعد هذه الدعوة الأخيرة عقب رحلتى الى تفليس • هل من رابطة منظورة أو مستورة بين الدعوتين ، دعوة الرحلة ودعوة اعادة قراءة كتاب الزرنوجي الذى كان لقائى الأول به قبـــل الرحلة بنحو عشرين عاما ؟ هل هي رابطة المكان ، اذ عاش الزرنوجي فى أقليم خراسان وهو الي الجنوب الشرقى من أقليم القوقاز ؟ هل كانت هذه الدعوة الأخيرة شكلا من أشكال الحث من الوعى التاريخي ، أو وعى التاريخ القلبى ، لانصاف شيخنا الزرنوجي الذى لم يحظ بنصيبه من تقدير حكم التـــاريخ الظاهري ، فأراد التاريخ القلبى أن يعوضه عما لحق به من ظلم بأن يدعو واحدا من ابناء التاريخ الاسلامى فى زماننا ليضعه بالحق فى موضـــع علمى غاب عنه وهو به جدير ؟ مهما يكن من شأن اجابة مثل هذه الأسئلة ، فقد استجبت للدعوة الجديدة كما استجبت لسابقتها ، وأعدت قـــراءة كتـــاب الزرنوجى قراءة دراسة ، بعد قراءتى الأولى له قراءة تعرف •

ولم يكن الفرق بين القراءتين فرقا فى عدد السنين ، وانما كان فرق خبرة ودراية ، خبرة انتظمت وهى تتسع ، ودراية استنارت وهى تتعمق ، فرق ما بين شعاع بواكير فجر اهتمامى بعلم النفس ، من حيث هو باب لتفهم الحياة وتعمقها ، والتربية ، من حيث هى ســـبيل ترقية الحياة وتفوقها ، فرق بين ذياك الشعاع وبين ضياء ضحى تركيزى على علم نفس التعلم ، الذى هو محور تدور حوله فروع شتى من علم النفس • فرق ما بين القراءة التى تلم بأطراف ظاهرة فى الكتاب ، وبين قراءة تســـتبصر بما وراء الكلمـــات

والعبارات من مغاز لها وثيق صلة بجديد من العلم ، أو أصـــيل من القيم ، أو موصول من التاريخ ٠

كانت قراءتي الثانية الدارسة لكتاب الزرنوجي قراءة شـــوق الحب وشوق فهم الحب ٠ قرأته قراءة ذاتية خالصة ، غير أنها مستوى من الذاتية يمكن أن أسمية « الذاتية الناضجة » أو « الذاتية الواقعية » ، تلك الذاتية التى ترى الموضوع مستقلا فى ذاتيته ، مكتمـــلا فى وظيفته ، متكـــاملا فى وحدته ٠ الذاتية التى تحترم ذاتية الموضــوع ، وحريته ، وصيرورته ، كمـا تحترم ذاتيتها وحريتها وصيرورتها ، انها ذاتية لا تمتهن الموضوع ، وذاتها ، بالخفض ، أو الفصل ، أو التمزيق ، أو التشييء ٠ انها ذاتية لا تشـــل الموضوع ، وذاتهـا ، بالتجريب الغر ، أو القيـــاس الفطير ، أو الاحصـــاء الساذج ٠ انها ذاتية لا تعطل الموضوع ، وذاتها ، بالتوقيف ، أو الموقفية ، بالغاء الزمن الذى لا تفهم ظاهرة انسانية الا فى اطاره ، أو بنفى التاريخ الذى لا بصيرة فى الحياة النفسية الروحية للانسان ، فى وجوده المعنوى ، الا فى سياقه ٠ « الذاتية الناضجة » أو « الذاتية الواقعية » هى عمـــل الـــذات العارفة المتفهمة الى أقصى حدود طاقتها ، فى تناول ذات الموضوع فى أصدق وجوده الحى الكلى الزمانى التاريخى ٠

هذه الذاتية الناضجة ، فيما أرى ، ضمان خير ضمان لفهم الموضـــوع فهما أشمل وأكمل وأعمق من الموضوعية الفاصلة لموضوعها ، البعيدة المباعدة ، العازلة المعزولة ، المهيمنة المسيطرة ، الموضـــوعية التى تختزل موضـــوعها تجريدا ، أو تحديدا ، أو خفضا ، الموضوعية التى تفرغ موضوعها من معناه ، وقيمته ، وصيرورته ، فيتحول بين يديها الجاسيتين الى « شيء » يقاس ، ويرقم ، ويجدول ، حتى يتحول الموضوع الى مسخ لاصلة بينه وبين أصله ، أو شـــبح يوهم بالشبه بالأصل حيث لا شـــبه ولا ظل من مماثلة ٠ يتحول الموضوع عند هذه الموضوعية الساذجة الى « لا موضـــوع » ، أو موضـــوع

مصاغ وفق ما تهوى الموضوعية ، وعندئذ تكون الموضوعية قد أسقطت أكبر دعواها ، فتنتفى عنها قيمتها من حيث هى موقف علمى تنشق عنه مناهج بحث وطرائق درس · لا بديل عن « الذاتية الناضـــجة » أو « الذاتيـــة الواقعية » اذا كان لنا أن نفهم « الموضوع » فهما يتجاوز الســـطح ، ويتسع لآماد المعنى ، ويمتد لأبعاد القيمة ، ويستوعب الصـــيرورة للموضـــوع فى سياقة الزمنى التاريخى ·

قرأت كتاب الزرنوجى هذه القراءة الثانية الدارسة قراءة ذاتية ، قراءة فهم وحب ، قراءة ابن لفكر أبيه ، فكان أن كشف الكتاب عن عمقه ، وتكشف عن انتظام فيه متوازن ، واتساق بن محتواه متين · وكنت كلمـــا أعطيت ذاتيتى مزيدا من حقها فى الاستكشاف ، وأفسحت لها متسعا من دورها فى الاستشفاف ، ازدادت ملامح الانتظام فى الكتاب وضوحا ، وازدادت معالم الاتساق نصوعا ، فكان أن استخلصت من جولتى هذه ما أسميته « نسق التعلم عند الزرنوجى » ، وعرضت النسق بعناصره الرئيسية الثمانية ، مع مقدمة عن استمرار العلم ، يسبقها اهداء الى أصداء ترجيع أذان الفجر فى جواء تبليسى ، عرضت هذا جميعا فى الكتاب الذى صدر فى عام ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧ م ، والذى أقدم لطبعته الثانية بهذا التقديم الذى بين يديك ·

العـــودة

ولم يكن صدور كتاب التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى ســـوى بداية لمرحلة من الاهتمام بالزرنوجى ، فذو الشـــوق أواب ، اذ الشـــوق لا يطفئه نوال ، ولا يقنعه وصال ، بل يذكيه العمل ويحمله دوما الى رفيـع من الحال · ما ان انتهيت من الكتاب ، وقد أفردته تماما لموضـــوع التعلم عند الزرنوجى ونسقه الذى قرأته فى العمق البعيد من كتابه ، ما ان انتهيت من هذا ، حتى شرعت استزيد معرفة بالزرنوجى ، وبكتابه ، فعلمت ما علمت

من شأن الزرنوجى ، نسبة أسمه ، وموطنه ، ومذهبه ، واساتذته ، وعلمت ما علمت من أمر كتابه ، وشروحه وطبعاته ، ودوره العلمى فى التـــاريخ التربوى الاسلامى ، مما لم أكن أعلم وقت تصنيف كتابى عن التعلم عنـــد الزرنوجى • وكذلك علمت ما علمت مما لقيه الزرنوجى من ظلم مركب من مختلف الاتجاهات ، ظلمه التاريخ فلم يترك لنا من أعماله ، فيما نعلم حتى الآن ، سوى كتابه هذا الذى به عرف ، وظلمه التـــاريخ كذلك عنــــدما لم يعطنا عن حياته ما يشفى غليل الشوق الى الاقتراب منه اقترابا شخصيا ، ثم ظلمه المستشرقون الذين ترجموا كتابه ، وقدموا للترجمة بدراسة فيها من الاتهام له باللا علمية ، واللا منطقية ، أكثر مما فيها من اقرار بقدر الرجل فى تاريخ التفكير فى علم التعلم • ولا غرابة فى أن يأتى الى شيخنا الظلم من مستشرق ، ولكن الغرابة ، كل الغرابة ، فى أن ينساق دارسون مسلمون عرب وراء دعاوى المستشرقين وأن يتخذوا من الزرنوجى نفس الموقف الذى يتخذه منه أولئك المستشرقون • فلم يكن بد من أن أقف أمام هذه الدعاوى لأفندها الواحدة بعد الأخرى • واننى مازلت أرى ، وأكرر هذا : أن كتاب الزرنوجى محتاج الى اعادة تحقيق ، بشكل بالغ الدقة والأمانة ، حتى تستبين حيقة الفصلين الأخيرين منه على وجه الخصـــوص واللذين يتخذ بعض ما فيهما للطعن فى علمية الزرنوجى ومنطقيته ، واتهامه بالسطحية والعامية • واننى لأضيف باب ظلم آخر أصاب الزرنوجى ، حيث فعـــل الاستخدام الواسع للكتاب ، مع المتعلمين والمعلمين على السواء ، فعل فعله فى وصول الكتاب الينا ، وخاصة فصلاه الأخيران ، على هذه الصورة التى اتخذ منها الطاعنون فيه حجة لهم • وقد صدرت طبعات محققة حديثا للكتاب (*) ولكنها

(*) مما تيسر لى الاطلاع عليه من هذه الطبعات ما يلى :

١ ـ تعليم المتعلم فى طريق التعلم ، برهان الدين الزرنوجى ، تحقيق وتقديم صلاح محمد الخيمى ونذير حمدان ، دمشق ـ بيروت : دار ابن كثير ، ١٤٠٦ هـ ـ ١٩٨٥ م •

لم تصل الى مستوى التحقيق المطلوب للكتاب ٠

وكنت قد أشرت فى مقدمة الطبعة الأولى لهذا الكتاب الى ضرورة تحديد معنى مصطلح تراث الاسلام ٠ وفى عودتى الى الزرنوجى وتعليم المتعلم، فصلت الكلام فى هذا أكثر، وذكرت شواهد على عدم تحديد معنى المصطلح، ومن أنه يستخدم بحيث يضم القرآن الكريم والسنة المطهرة على أنهما من تراث الاسلام، مما يترتب عليه أن يحل التعامل معهما كما يجرى التعامل مع أى أثر تراثى من نتاج البشر، ويجوز عليهما، معاذ الله، ما يجوز على ذلك الأثر ٠

وكذلك حددت فى عـودتى تلك الى الزرنوجى وكتـابه عـددا من الموضوعات التى يمكن أن نخضعها للبحث العلمى فى موضوعات التعلم، منها، على سبيل المثال، ما يتصل برأيه فى التكرار وعلاقته بالحفظ، وهو رأى أحسب أن ابنجهاوس تأثر به بشكل ما، وأضع هذا موضع الفرض التاريخى الذى يستحق دراسة قائمة بذاتها ٠ وضمن هـذه الموضـوعات المقترحة للدراسة ما هو خاص بالجانب الاجتماعى فى التعلم، وبالاختيار، وبالناحية الأخلاقية ودورها الدافعى فى التعلم ٠

وأرى أن مثل هذه الدراسة الحديثة من جانبنا لآراء شيخ التعلم عندنا هو الاحيـاء الحق للنتـاج العلمى لثقافتنا الاسـلامية القديمة ٠ ذلك هو الاحياء الذى لا يبدأ الا بأن نحيا نحن حتى نعى قدر ما فى هذا النتاج ٠ نحيا نحن فنحييه، ونحييه فنزداد به حياة ٠ على أن هذه الدراسة للموضوعات التى اقترحتها، وغيرها، ينبغى أن تكـون دراسـة قائمة على النضـج

---

٢ ـ تعليم المتعلم طريق التعلم : المرشـد الأمين فى تربية البنـات والبنين، برهان الدين الزرنوجى، دراسـة وتحقيق مصطفى عاشـور، القاهرة : مكتبة القرآن، ١٤٠٦ هـ ـ ١٩٨٦ م ٠

العاطفى ، وموجهة بالرشد العقلى ، وهما عماد الذاتية الناضجة وقوامها • فلا نغالى فى الحكم لنذهب الى أن فى نتاج ثقافتنا الاسلامية العلمى غنــاء عما هو قائم ومتطور من نتاج علوم عصرنا ، اننا اذن نظلم تاريخنا ، وعلماءنا القدماء ، وأنفسنا بهذه المغالاة ، أو هذا الغلواء • وكذلك علينا أن لا نبخسهم حقهم وننتقص من قدرهم فنهون من نتاجهم ناظرين اليه على أنه لا علمى ، أولا عقلى ، أولا منطقى ، أو عامى ، أو متخلف ، بل نقدره حق قدره مقارنا بمعيار زمانه فى ديار الاسلام ذاتها ، وفى ســائر الحضــارات التى كانت معاصرة له • ولا نزن أى نتاج علمى اسلامى قديم بميزان العلم فى عصرنا هذا ، ولا نحكم عليه فى ضوء معايير العلم الحديث •

ثم ينبغى أن لا يدعى مدع ان « التطبيق » هو غاية دراستنا لأثر علمى من آثار علمائنا المسلمين القدماء • أبدا لن يكون التطبيق الحاضر هو الغاية • انما الغاية الوحيدة ، والمشروعه ، هى الفهم الصحيح لهذا الأثر العلمى ، فهمه فى ذاته ، وبذاته ، فهم قرب ، فهم حب ، الفهم الذى هو أصــدق فهم وأقومه • هذا منتهى الغاية من دراسة أثر علمى قديم • أما التطبيق فاننــا مطالبون فيه أن نختار ما يصلح له من نتائج علوم عصرنا ، وهى الأغلب ، ثم ما يصلح للتطبيق مما فهمناه ، وقدرنا أنه كذلك من آراء علمائنا الأجلاء الذين صدقوا فى مسعاهم العلمى أيما صدق ، وحرصــوا على تطبيق أفضــل فكرهم ، فى زمانهم ، أيما حرص • أقول ان منتهى غاية دراستنا لأثر علمى قديم هو فهمه ، ذلك لاننا بهذا الفهم نتمثله ، نجعله يخــالط دماء فكــرنا وروحه ، نغذى به قدرتنا الداركة ، المفكرة ، المحلله ، عندئذ قد ننظر الى الظواهر نظرة فيها ذاتيتنا الحقة ، فيها تميزنا الحقيقى • أى أن تمثــل النتاج العلمى الاسلامى القديم سبيل من سبل اكتساب نظرتنا ومنهجنا ذاتية خاصة • المسألة اذن لا تحتاج افتعالا صارخا ، ولا تكلفا مصطنعا • انما هو تمثل الواثق بقدرته بما تمده به جذور تاريخه من ماء حيــاة فريد ، تمثل

المطمئن الى أنه لن تمحى له ذاتية ، ولا تذوب له شخصية وهو يواجه نتاج العلم الحديث .

وجاء نتاج رحلة العودة هذه متمثلا فى دراسة جديدة عنوانها « عودة الى الزرنوجى وتعليم المتعلم .. » قدمتهـــا فى « المؤتمر الفكرى الثـــانى للتربويين العرب » الذى عقد فى بغداد فى يونيو ١٩٧٨ ، وكان موضـــوع المؤتمر هو « الفكر التربوى فى التراث الغربى » ، وهذه الدراسة يضـــمها ملحق الكتاب .

الامتلاك

حقا ما قاله جيته : « عليك أن تبذل قصارى جهدك حتى يصبح ما يخلفه لك الآباء من ميراث ملكا حقيقيا لك » . ففرق بين أن « ينتقل » اليك ميراث فكرى ، أو فنى ، أو أخلاقى ، وبين أن « تمتلك » هذا الميراث . فرق فى ايجابية الموقف من الميراث ، فاذا أنت تركت الميراث ينتقل اليك ، ووقفت تشهد اقباله ، وترصد وصوله اليك ، فهذا موقف سالب من الميراث . أى أن هذا الانتقال من الموروث الى الوارث انما هو انتقـــال بلا جهد من جـــانب الوارث . وما جاء بلا جهد هبط قيمة ، وهان قدرا ، وضعف نصيبه من أن يضن به المنقول اليه على الضياع أو التشتت .

أما « امتلاك » الارث ، ذلك الامتلاك الحقيقى الذى يومىء اليه جيته فى قولته المفعمة بالصدق وبالايحاء النفسى للوارث ، ســـواء أكان امتلاك فرد أم امتلاك أمة لميراثها ، فهو الامتلاك الذى يأتى نتيجة جهد واع قاصـــــد من جانب الوارث ليحول ما انتقل اليه ، الى ملك له . أى يحول الموروث من شىء خارجى الى معنى داخلى ، يحوله من مجرد اقتناء ، الى عمق احتواء . يحوله ليندمج فى فكره ، ويخفق مع قلبه ، ويحيا فى وجدانه . ليصـــبح الموروث الممتلك امتلاكا حقيقيا جزءا من التاريخ الذاتى للفرد ، والتـــاريخ

الجماعي للأمة ، لأن الموروث نتاج تاريخ مضى ، وعندما يمتلك لا يجد له مكانا يتحرك فيه الا التاريخ الفرد ، أو التاريخ الجماعي • هنالك يحيا ، لا حياة استقرار وثبات بل حياة حركة لصناعة مستقبل أقدر ، مســـتقبل أرقى ، فيكون للموروث هنا قيمة مستقبلية فضلا عن قيمته التاريخية ، بل ان القيمة التاريخية للموروث لن تتم الا اذا كانت فيها هذه القيمة المستقبليه • فالموروث صناعة تاريخية ، وهو يصنع التاريخ القلبى للانسان ، تاريخ وعيه وارادته وذوقه ، تاريخ معناه وقيمته ومصيره •

ولعلنا نلاحظ أن الامتلاك الحقيقى للموروث لن يتم تمامه الا اذا كان عند الوارث « فهم » للارث ، لا فهم فكر ونظر وتحليل وتأمل فحسب ، بل فهم عمق واستبصار واحاطة وذوق • فهم شوق وحب واقبـــال وعنـــاق ، ويصاحب هذا الفهم للارث « تقدير » له ، تقدير لقيمته ، ومكانته ، وتفرده ، تقدير للروح التى انتجته ، والفكر الذى أبدعـــه ، والهمة التى أعلته ، والحرص الذى به حملته يد الآباء لتسلمه الى الأبناء ميراثا طيبا يصـــلح به المستقبل الذى يتمثل جنينا فى قلب الماضى ، ذلك القلب الذى يحيـــا فى أحلامه الرجاء الأفضل ، أفضل الرجاء لمن هم فى ضمير الغيب من أبناء •

غير أن الفهم الصحيح ، والتقدير السليم للموروث لا يكفيان لكى يتم الامتلاك الحق له ، وانما لابد من « التمثل » ، أى يصبح الموروث المعنوى ، من فكر أو فن أو أخلاق ، يصبح جزءا من تكوين الذات ، يتحرك مع نبضات قلبها ، مشاركا فى صياغة وجدانها ، وفى التأثير فى ادراكهـــا وتقويمهـــا وسلوكها • عندئذ يتم دخول الموروث فى الـــذات ، وتدامجه فى مكوناتهـــا وأجهزتها ، وسريانه فى تاريخها • عندئذ يتحول الميراث من الخـــارج الى الداخل ، يتحول من « منقول » الى « ممتلك » •

ولست فى حاجة الى أن أذكر أن الموروث الذى أعنيه ليس هو كـــل ما يتركه الآباء أو كل ما يخلفه الماضى ، اذ ليس كل ما هو نتاج الماضى له حق الميراث ، له الحق أن يكون ارثا يستمر فى لاحق الأجيال ، ويبقى فى ضمير

الأبناء والأحفاد · وان من حكمة القلب التاريخي للانسان أنه لا يستبقى ، في كريم حماه ، وشريف مستودعه ، لا يستبقى من خبرة الانسان التاريخية الا ما يستصفيه وفق معايير ثلاثة هي : (أ) **الصدق والصحة** ، وفيهما سلامة الحاضر ، و (ب) **القوة والحيوية** ، وفيهما ضمان الاستمرار والدفع الى المستقبل ، و (ج) **الامتلاء بالرجاء** الذى يحث على الارتفاع على الحاضر ، والصعود فى حركة المستقبل الى الأرقى دائما · فلا تبقى حكمة التاريخ ، ولا بصيرته ، من خبرات الانسان الا ما كان له امتياز فى المعنى بمستوياته ، وفى القيمة بأبعادها ، وفى المصير بمقاصده · هذا هو الارث الذى يكتسب قيمة استمرارية ، تمنحه حقا توريثيا ، وتوحى الى وارثيه واجب امتلاكه بفهمه ، وتقديره ، وتمثله ·

واذا كان الارث عندما يكون « منتقلا » يستخدم فى المنفعة العاجلة ، فانه عندما « يمتلك » حق الامتلاك يحقق منفعة أوسع وأعمق وأدوم ، تلك هى توكيد الاتصال الفكرى ، والأخلاقى ، والفنى بين ماض وحاضر ، فيحقق بذلك الاستمرار فى الوعى والارادة والذوق · ولكن الأمر لا يقف عند مجرد الاتصال والاستمرار ، بل يزيد على هذا فيجعل الاتصال اتصالا فى اتجاه الأفضل والأقوم والأصح ، والاستمرار فى اتجاه الأعلى والأرقى والأزكى ؛ كأن الميراث عندما يمتلك امتلاكا حقيقيا يجاوز حالته التى انتهى اليها ، ويدفع الى حالات أعلى · فالموروث الذى يمتلك (بضم الياء) ينادى قوة الارتقاء فى ضمير الانسان أن تجاوزه الى ما هو أفضل منه ، أو تنشىء منه صيغة أرقى ، أو تدمجه فى صيغة جديدة تزيده صحة وقوة وفعالية وجمالا · كأن الموروث المتلك يحمل فى قلبه رجاء التسامى حتى لو تغير فى بنيته أو تبدل فى هيئته · فنحن عندما نمتلك الموروث امتلاكا حقيقيا انما نمتلك قوة مضافة من قوى تزكى الانسان فى الحياة ، تزكى الحياة فى الانسان ، تزكى الحياة بالانسان المستخلف فيها ليزكى نفسه وهو يزكيها ·

... وايحـاء المصـير

وتبسم صاحبى ضاحكا بعد أن فرغ من قراءة هذه الصفحات ، ثم قال ، وفى نبرات صوته شيء من اشفاق : « أيكون تصدير لطبعة جديدة من كتاب بهذه الافاضة ؟ » فأجبته قائلا : « هذه يا صـاحبى ليست صـفحات من تصدير ، وانما هى نفثات من بوح صدر ، وومضات من التماع فكر ، لم أعد أصبر على كتمانها أو سترها ، وقد عاشت عندى حية ردحا غير قصير من الزمن منذ كتبت هذا الكتاب فى طبعته الأولى ، وركزت فيه ما ركزت على التعلم عند شيخنا الزرنوجى ، ولم أشأ أن أضيف فى الكتاب شيئا غير ذى صـلة بمتنه ، وان كنت ألمحت فى الاهداء الى تبليسى وأصداء ترجيع أذان الفجر فى جوائها وفى صدرى ، نعم ، لقد حملت بين ثنايا الضلوع تلك الذكرى ، ذكرى الهمة التى كانت ثم أفلت ، والهمود المشهود ، والذى لا بد أن يطويه ناهض الرجاء ، وآن لى أن أبوح بها ، عسى أن يشاركنى حملها من يجد فيهـا مثل ما وجدت من معنى لابد أن يستبين ، وقيمة لابد أن تعلو ، وايحاء مصير لابد أن نقرأه حق قراءته ، ونفهمه حق فهمه ، وننهض بما يمليه علينا من عمل هو احياء وجود وصيانته ، قبل أن يكون عمل اعلاء وجود وترقيته . »

فعقب صاحبى ، وقد شغله التفكير فيما ألمحت اليه من ايحاء المصـير وهمومه عن الاستفسار عن دواعى الافاضة فى التصـدير ، عقب قـائلا : « الآن .. الآن ، واننى لأرجو أن أكون لك من المشاركين فيما أشرت اليه من معنى يجب أن يستكشف ، وقيمة يجب أن تعلى ، وايحاء مصير يجب أن نحسن قراءته وادراك مغزاه ، وأن نكون أهلا لما يترتب على هذا من تبعات » .

القـاهرة :

٧ جمادى الآخره ١٤٠٩ هـ
١٥ ينـاير ١٩٨٩ م

سيد أحمد عثمان

إلى أصداء ترجيع أذان الفجر في جوار تبليسي

مقدمــة

العلم استمرار (*)

العلم استمرار فى عمق وعى الانسان ، مهما اعتراه من فتور أو خمود أو كبوة فى زمن ما ، فى مكان ما ، فانه تيار أخص خواصـــه الاتصـــال فى الاستمرار ، والدأب فى التقدم ٠

العلم استمرار فى التاريخ
العلم استمرار فى الواقع
العلم استمرار فى المستقبل
روح العلم تاريخه ، وشغله الواقع ، وهمه المستقبل ٠

العلم استمرار فى التاريخ ، فحضـــارة الانسـان هى تجسيد لعـــلم الانسان ، هى نتاج حيوية وحركة الفكر والوجدان فى تعامله وتفاعله وصراعه مع المبهم ومع الخوف ، مع القهر من خارجه ــ من قوى الطبيعة ــ ومن داخله ــ من نزعات الطبع ٠ فعلم الانسان هو تاريخه ، هو معنى وجوده ٠ وكل نتاج علم حاضر وراءه تاريخ ٠ كل نتاج عـــلم بين أيدينـــا سر مغلق ما لم نعرف تاريخه ٠ نتاج العلم ثمار شجر تاريخه ٠

والعلم استمرار فى الواقع ، استمرار مع الواقع ، شغله الواقع ٠ هو امتزاج بالحاضر فحصا وتحليلا للفهم ، ونقدا وتمحيصا للتقويم ، واقتراحا وتجريبا للتغيير ٠ والعلم فى استمراره واتصاله بالواقع ينتصر وينحدر ، يتقدم ويتراجع ، ويعتريه كل ما يعترى الكائن الحى المتحرك من أطـــوار وما يلحق به من أوصاب وأوضار ٠ ولكن لابد له أن يستمر فى الحاضر لأنه صانعه ، ولأنه مسئول عنه ، ولأن مشكلات الحاضر وصعوباته هى التحدى الأكبر والحافز الأول للعلم ٠

والعلم استمرار فى المستقبل هما ، لأن لدى العلم خشية قديمة ملازمة من قوى اللا علم أو قوى ضد ــ العلم أو القوى الشبيهة بالعلم ، الغريبة عنه

الحاملة اسمه زورا ، كلها قوى مهددة للعلم تهديد الظلام للنور · حقا ان تاريخ العلم هو تاريخ انتصاره على قوى الظلام والجهاله ، تاريخه تقدم حثيث فى اتجاه النور ، ولكن من حسن تقديره أن يتحسب لتلك القوى الشـــانئة المتربصة به ريب المنون أو غفلة الحصون · فالمستقبل هم العلم اذ يريد أن يحميه ويصونه ويجعل نصيبه من النور أكبر من نصيب ما مضى من أيام كفاحه المريرة مع الظلمات · فالعلم استمرار فى المستقبل حلما وتصورا وتخطيطا لبناء يشرف معنى وجود الانسان ، ويبشر بارتفاع كرامة الانسان ، كما أن استمراره فى المستقبل هو استمرار تحذير وتنبيه من مزالق الطريق ، وتلميح وتلويح بمعالم الطريق القويم · هو العلم المستقبل ·

وأين نحن من استمرار العلم ؟

لا نفهم حاضر العلم الا بتاريخه

لا نتذوق نتاج العلم الا بمعرفة أصوله ·

لا يتمثل كياننا كل ما فى ثمرة العلم من قوة الحياة الا باتصالنا بتاريخ أصول هذه الثمرة ، بتاريخ الشجرة التى نقطف ثمارها ·

يجب أن نعى بوضوح وصفاء ، وعى عقل وحس ، وجودنا فى تيار العلم المستمر · نحن فى حاجة الى تعميق معنى أن العلم استمرار ، وان المشتغل بالعلم ، فى أى مجال من مجالاته ، انما هو حلقة فى هذا الاستمرار المتصل غير المنقطع · نحتاج الى وضوح الاحساس بالارتبـــاط العميق بتيار الفكر الانسانى المتجه دائما نحو الاتساع والتمايز والارتفاع ·

لن يعى المشتغل بالعلم دوره ، ولن يحسن القيام به ، لن يصدق فى جهده العلمى الا عندما يربطه بتيار الوعى الانسانى العام · تماما كالممثل الذى لا يستطيع أن يؤدى دوره بنجاح دون أن يعى الاتجاه العام أو الروح العام فى العمل الفنى الذى يشـــارك فيـــه (٩ : ٣٤٣ — ٣٥٦) ، دون أن

يستوعب التاريخ الداخلى ، أو الاتجاه الفكرى الشعورى الداخلى فى ذلك العمل الفنى • وكذلك العلم ، نجاح عمل العامل فيه فى أى جزء من أجزاء نشاطه مرهون باستيعابه روح العلم أو باحتواء كيانه الفكرى روح العلم ، ذلك الذى لا يكون الا باستيعاب تاريخ الفكر الانسانى بشكل يجعله يستشعر الوجهة العامة التى تتجه اليها مسرحية الفكر والعلم والوعى عند الانسان •

رجل العلم ، شعوريا ، هو جزء من وعى الفكر الانسانى ، هو تفتح جديد فى سلسلة تفتحات وعى الانسان •

رجل العلم ، وجوديا ، هو حلقة من تاريخ الفكر الانسانى ، بل هو صانع حلقات ، وكلما زاد نصيبه من الوعى بالسلسلة كلها زاد اسهامه فى اثرائها وتطويرها •

أول واجبنا اذن ، نحن المشتغلين بالعلم فى أوطاننا ، أن نعى بوضوح صاف أن فكر رجل العلم ووجدانه مستمر ومتصل بالفكر والوجدان الانسانى العام ، وأن كفاءة أدائه دوره فى مجال تخصصه مرهونة بتحقيقه هذا الوعى بالاتصال بالفكر وبالعلم الانسانى عامة •

وكم من مشتغل بالعلم بيننا مقطوع الصلة بتيـــار الفكر الانســـانى العام ، وكم من مشتغل بالعلم بيننا مقطوع الصلة بتاريخ تخصصه العلمى ذاته • ولا نتوقع فى الحالين كمال أداء الدور المنوط برجل العلم • وقد يمتاز ، ولكنه لن يكون قوة دافعة ومحركة لتقدم العلم عامة ولا حتى تخصصـــه • لا لن يكون هذا الدفع والتحريك الا بأن يستشعر رجل العلم عندنا تاريخ العلم الانسانى عامة وتاريخ تخصصه بصفة خاصة •

يبهرنا الجديد فلا نرى أصوله ، نقطف الثمرة ولا نعرف الشجرة ، نلهث وراء البدعة ونترك تاريخ الجهد والجهاد الذى أدى الى ابتداعهـــا ، وتستغرقنا نتائج البحوث الحديثة فلا ننظر الى منابعها البعيدة •

نحن ، أهل العلم ، نحتاج حاجة وجود وحاجة كفاءة فى عملنا الى أن ندرك مكاننا ـ شعوريا ووجوديا وعقليا ـ من استمرار العلم سواء فى اتجاهه العام الذى يعبر به عن الفكر الانسانى أو فى الاتجاهه الخاص فى المجـــال الذى نفرد له تأملنا ودراستنا •

لنكن اذن على يقين من أن تحقيق الوعى باتصالنا بتيار العلم المستمر فى التاريخ سوف يحقق لنا نجاحا فى استمرار العلم عندنا فى حاضر واقعنا ، أى نجاح العلم فى مخالطة الواقع والتفاعل معه وعلاج مشـــكلاته وجـــلاء مغلقاته وحل معضلاته ، كما أن هذا الوعى سوف يضمن لنا استمرار العلم فى المستقبل تخطيطا وتقديرا وتصورا •

أجل ، أخص خاصية العلم الاستمرار •

والزم لوازم نجاح العلم وعيه بهذا الاستمرار •

واذا كان الوعى بالتاريخ العام للعلم الانسانى عامة ، والتاريخ العـــام لأى فرع من فروع التخصص ضرورة فهم وضرورة نجاح فى أداء دور رجل العلم فى الحاضر والمستقبل ، فان الوعى بالتاريخ الخاص للعلم أو استمرار العلم الخاص لا يقل خطرا عن ذلك • وأعنى بالتاريخ الخاص للعلم أو استمرار العلم الخاص تاريخ العلم فى الثقافة الخاصة التى ينتمى اليها رجل العلم واذا كان وعينا بتاريخ الفكر الانسانى العام وبالتاريخ العام لأى فرع من فروع التخصص يجعلنا ندرك موقعنا من التيار العام ، ويجعلنا نتصل بروح الفكر الانسانى العام وننتسب الى الانسان بأبرز خصيصة فيه وهى فكره ووعيه ، فان اتصالنا الواعى بتيار العلم الخاص عندنا ، تاريخ الوعى الخاص بنا متمثلا فى ثقافتنا الاسلامية هو تحديد لمعالم ذاتنا وتعميق لمعنى وجـــودنا المتفرد المتميز •

فالمشتغل بالعلم منا مسئول مسئولية وجود وفاعلية ، مسئولية تحديد

وجود ومعنى وجود ، ومسئولية فاعلية وكفاءة علم ، أن يتصل بتاريخ الفكر وتاريخ الوعى فى الثقافة الاسلامية عامة وفيما يتصل من نتاجها بمجال تخصصه : وجود رجل العلم فى أوطاننا ووعيه وكفاءته ، أيا كان ميدان عمله ، لا يصح ولا ينمو الا بعمق اتصاله بتاريخ ثقافته ، مما يعطيه أساسا فكريا متينا واطارا شعوريا متميزا • فالألفة بنتاج الثقافة الاسلامية - قديمها وحديثها - ليس ترفا بالنسبة الى رجل العلم فى أوطاننا بل هو ضرورة تكوين شخصيته ، كمال شخصيته ، نضج شخضيته ، فاعلية شخصيته •

ثم ان من أوجب الواجبات أن يتعرف رجل العلم منا على تاريخ تخصصه فى ثقافته الاسلامية ، وبهذا التعرف تتم مقومات شخصية رجل العلم المعاصر فى وطننا ، وهى :

- وعى بتيار العلم المستمر المتصل فى التاريخ الانسانى عامة •
- وعى بتاريخ تخصصه بالنسبة الى نتاج الفكر الانسانى فيه •
- وعى باستمرار العلم والفكر فى الثقافة الاسلامية •
- وعى بنتاج الثقافة الاسلامية مما هو متصل بتخصصه العلمى •

العلم استمرار ، وجوهر الاستمرار الوعى به سواء كان استمرارا انسانيا عاما أو استمرارا فى ثقافة بعينها •

موقفنا من ثقافتنا الاسلامية

ولكن كيف يكون موقفنا من استمرار العلم فى ثقافتنا ؟ كيف يكون اتجاه العلم والفكر الحديث بيننا من العلم والفكر الذى أنتجته ثقافتنا الاسلامية ؟

الوعى بالاتصال باستمرار العلم فى الثقافة الخاصة ، أى الثقافة الاسلامية عندنا أمر على جانب كبير من الخطورة لسلامة هذا الاستمرار ، ولفاعلية العمل العلمى فى المجتمعات المسلمة العربية ، وللطمأنينة على

تدرجها فى الانتقال الواثق للتقدم الى مستقبل أكثر أمنا وأكثر ازدهارا • هذا الوعى بالاستمرار هو ضمان استمرار الوجدان والوجود فى هذه الأمة • فشأن الفكر والعلم فى المجتمع هو شأن وجود هذا المجتمع ، وجوده المعنوى الثقافى الحضارى بل وجوده المادى • ومن أكبر ما يجب أن يعنى به المجتمع أمر الفكر والعلم والوعى والذوق فيه لأنها ، لا أقول جوهر وجوده فحسب ، بل هى وجوده • لهذا كان من أكبر مسئوليات رجل العلم ، وهو المهموم برصد حركة الفكر والوجدان فى أمته ، أن يوضح كيف يجب أن يكون وعى الأمة بالاتصال بالثقافة الخاصة بأمته ، وعندنا بثقافتنا الاسلامية •

وقوام الاتجاه الصحيح نحو ثقافتنا الاسلامية أو نتاج هـــذه الثقـافة الاسلامية من علم وفكر وفن ، قوامه النضج النفسى والرشد العقلى •

يجب أن نتجه الى ذلك النتاج الثقافى ونحن أكثر نضجا فى عـلاقتنا النفسية به ، وأكثر رشدا فى نظرتنا العقلية اليه • فســلامة الاتصـــال به ودراسته وفهمه وتعمقه تتطلب التحرر من التعـــلق الطفولى الســـاذج بما يرتبط بالماضى ، كما تتطلب الاتساع والاتزان فى تأمله والنظر فيه •

ولنبدأ بكلمة • والكلمه دائما هى بدء البدء • وتصحيح كلمة وتوضيح ارتباطاتها النفسية والعقلية والثقافية قد يكون بداية خير كثير •

التراث

هذه كلمة فى صميم الكلام على تصحيح الاتجاه نحو نتاج الفكر والذوق فى ثقافتنا القديمة ، وهى لذلك متصلة بوعينا باستمرار العلم فينا أبنـــاء هذه الثقافة المعاصرين • فلنوضح معنى هذه الكلمة ، ليس المعنى القاموسى ، بل المعنى النفسى العقلى الذى يرتبط بها ونحن نتعامل بها كثيرا ، وكثيرا جـــدا •

١ - هل يصح ابتداء أن نتكلم ، نحن أبناء الاسلام من العرب ، على « تراث » اسلامى ؟

ان نتاج الثقافة الاسلامية عندما ينظر اليه من خارجه ، أى عندما ينظر اليه أجنبى عنه خارجه ، فانه يراه بالنسبة اليه « تراثا » ، نتاج ثقافة أخرى ، وأنه عنده فعلا « تراث » ، تراث أمة أخرى • أما نحن فانه بالنسبة الينا ليس تراثا • لا ، ليس تراثا ما كان من نتاج فكر اسلامى مازال حيا • انه نتاج ثقافة حية مستمرة منتجة مؤثرة ، انه نتاج لغة قائمة قوية ، انه نتاج دين قيم مازال قادرا على أن يؤدى الى نتاج فكرى وعلمى وفنى متزايد متنوع باستمرار •

كان يمكن أن يقال عنه « تراث » لو أنه كان نتاج ثقافة أندثرت • فلنا أن نتكلم عن تراث مصر القديمة ، تراث بابل وآشور ، تراث سبأ ، فيكون قولا معقولا مقبولا ، أما أن نتكلم عن « تراث » اســـلامى فقول منكر مبهـــم لا يصح أن يصدر فى أمة مسلمة عربية باقية نامية ان شاء الله •

٢ - والقول المبهم الغامض يزيف بعضه بعضـــا • فقولنـــا « تراث » اسلامى يترتب عليه قـــول آخر ، بحسن نية ، هو « بعث » هـــذا التراث أو احياؤه ، كانه مات ، كأنه حفريات ، كأنه ينتمى الى أمة أخرى أو ثقـــافة أخرى فلابد من بعثه وأحيائه ليعيش مع ثقافة معاصرة مغايرة لتلك الثقافة التى كانت • وهذا نكر مضاعف وابهام فوق ابهام • فنتاج ثقافتنا الاسلامية ليس بالتراث الميت الذى يحتاج احياء ، ولا هو بالتراث المنبت الذى يحتاج وصلا • ففيم استعمالنا كلمة منكرة مبهمة مثل كلمة « التراث الاسلامى » ؟

لقد تبنينا هذه الكلمة واشعناها والفناها ، وما صـــدرت يوم بدأت الا ممن هم خارج ثقافتنا عندما تكلموا ودرسوا نتاج ثقافتنا الاسلامية من علوم وآداب وفلسفات وفنون فسموه تراثا اسلاميا ، أو تراث الاسلام ، فتلقفناها

واستعملناها ، حتى حسبنا أنها من وضعنا • وكثيرا ما نأخذ قولا من وجهة نظر من هم خارج ثقافتنا ، قولا عنا ، عن ماضينا أو حتى حاضرنا ، ونردده ثم نألفه وكأنه من صنعنا ، وكأنه صادر عن وجهة نظر خاصة بنا • خذ مثـــلا قولهم « مشكلة الشرق الأوسط » وأنظر كيف نستعمل نحن هذا القول وتأمل ما فيه وما حوله وما يؤدى اليه • فلا عجب أن يلتوى كثير من الأمور وينحرف كثير من الأحكام لأن موقعنا من النظر خطـــأ ولأن أداة التحليل ووعـــاءه ، الكلمة ، ليست كاملة الصفاء والنقاء •

٣ — وعندما لا يكون تحديد معنى كلمة « تراث » تحديدا بينا قاطعـــا سليما فان النقلة ، أو الزلة ، قريبة جـــدا من النظرة الى رســـالة الغفران للمعرى ، باعتبارها من التراث ، نظرة فلسفية جـــديدة والنظر الى القرآن الكريم والسنة المطهرة نظرة « عصرية » جديدة ، نظرة متحررة حديثة ، تمشيا مع احياء التراث ، وتجديده ، وتحديثه • أليس كله من « التراث » ؟ بلى ، كله « تراث » ! لأنه كذلك عند من نظروا اليه ممن لا ينتمون الى هذه الثقافة الاسلامية ، ونحن فى آثارهم سائرون ، كله شىء واحد ، صنف واحـــد ، مستوى واحد ، كله تراث ثقافة أخرى ، وكله يدرس ويختبر ويحلل وينقد ويقلب على وجوه شتى لينظر اليه نظرة جديدة من كل وجه وبكـــل أداة أو منهج جديد مبتكر •

والأمر جليل ودقيق ، وانه لدقته عرضة للغفلة أو تكرار الغفلة ، ثم الانحراف ، ثم التخبط •• ثم ضياع المعالم • وبدء الغفلة تهاون فى التمعن فى كلمة قبل شيوعها •

٤ — ولنتلمس آثار كلمة التراث النفسية عندنا • يترتب على نظرتنا الى نتاج ثقافتنا القديمة على أنه تراث أن تصـــطبغ علاقتنا الشـــعورية والوجدانية به بصبغة أبعد ما تكون عن الصبغة التى يمكن أن تكون أســـاس

علاقة نفسية وعقلية سليمة بيننا وبينه . ذلك أننـــا قد نحب ذلك الشيء البعيد ونعجب به ونفتن ، ونفخر به ونتباهى ، ولكنه لا يزال بالنسبة الينا ذلك الشيء البعيد الذى يعشق ويدخر من باب الشوق الى التعلق بمخلفات الماضي دون ما احساس بارتباطها بالحاضر وانتمائها الى المستقبل .

لا ينبغى أن تكون علاقتنا النفسية العقلية بنتاج ثقافتنا الاسلامية مثل علاقتنا بالتراث المصرى القديم ، أو تراث بابل ، أو تراث سبأ .

النضج والرشد

سبق أن ذكرنا أن قوام الاتجاه الصحيح نحو نتاج ثقافتنا الاســـلامية هو النضج النفسى والرشد العقلى ، وقد أوضح الكلام السابق بعض المعنى المتضمن فى هذا القول عندما ركز على كلمة التراث وما يرتبط بها وما يكتنفها من مشاعر ، الا أن الأمر محتاج الى مزيد بيان .

ما النضج النفسى ؟ أى ما الخصائص الانفعالية والعاطفية التى ينبغى أن تميز اتجاهنا الصحيح نحو ثقافتنا الاسلامية ؟

١ ـ الاعتدال ، أى عدم الاسراف أو المغـــالاة أو التطرف فى التعصب لنتاج هذه الثقافة بحيث لا تتسع حياتنا الشعورية والعاطفية للاهتمام بنتاج ثقافة أو ثقافات أخرى ، كما لا ينبغى التطرف فى رفض نتاج ثقافتنا ذاك رفضا تاما بحيث لا يكون فى وجودنا النفسى أى اهتمام به . الاعتدال فى اتجاهنا نحو هذا النتاج مظهر من مظاهر النضج النفسى ، وهو ضرورى فى ذاته وضرورى لسلامة النظرة العقلية أو للرشد العقلى كما سنرى .

٢ ـ ولكن ليس معنى الاعتدال فى الاتجاه نحو نتاج ثقافتنا الاسلامية أن نتناوله ببرود ، اذ يجب الاحتفاء به ، وأخذه بحماسة بل وحب . انه منا ومن الصدق مع أنفسنا ومع هذا النتاج أن نقبل عليه بشيء من الحرارة ، نقبل عليه اقبال المحب فنحن لسنا أجانب أو غرباء عنه حتى نتناوله ببرود

وانفصال تام ، لا ، ان قدرا من حرارة الحب ، وحماسة القلب فى دراسة ثقافتنا الاسلامية هو حقها علينا ، حق فهمها وتمثلها ، حق عرضها وجلائها للثقافة الانسانية ، حقها الذى لا تشرك معنا أحدا فيه ٠

٣ ـ ومع الاعتدال والدفء فى التناول نحتاج الى أن نتلقى ونتلاقى مع نتاج ثقافتنا بذوق ٠ ونحن أقدر على أن نتذوق نتاج ثقافتنا من غيرنا ، وكل أصحاب ثقافة هم أقدر على تذوقها ممن هم خارجها ٠ ولست أقول هذا قاصرا القول على النتاج الفنى من شعر أو زخرفة مثلا بل أؤكد ضرورة الذوق حتى فى النتاج العلمى والفلسفى ذاته ٠ ولا شك أن التمكن من اللغة العربية سبيل ميسر الى عمل وفاعلية الذوق ، كما أن الالمام بالتاريخ الاسلامى يعمق قدرة الباحث الحديث على دراسة نتاج ثقافتنا دراسة فيها الى جانب المنهجية العلمية الموضوعية ، استقبال شعورى تذوقى ذاتى ٠ نحتاج فى مثل هذه الدراسة الى أن تكون معرفتنا بنتاج ثقافتنا ليست معرفة خارجية بل تعرفا داخليا ٠ وانه من خلال هذا التعرف الداخلى لثقافتنا نتعرف على ذاتنا ٠

وما الرشد العقلى ؟ أى ما الخصائص العقلية والمعرفية التى ينبغى أن تميز اتجاهنا الصحيح نحو ثقافتنا الاسلامية ؟

الرشد العقلى وثيق الصلة بالنضج النفسى حتى يوشك أن يكونا مظهرين لشىء واحد وما فصلهما الا من سبيل تيسير المعالجة وتمييزها وزيادة وضوحها ٠

١ ـ واذا نظرنا الى المعنى الذى ذكر منذ قليل عن النضج النفسى وجدنا له امتدادا مباشرا فى الجانب العقلى ٠ فاذا أخذنا الاعتدال مثلا ، فانه هناك ، أى فى النضج النفسى ، يعنى اعتدالا شعوريا بحيث يكون موقفنا النفسى من نتاج الثقافة الاسلامية السابقة موقفا لا هو بالرافض النابذ له ولا هو بالمكتفى المحصور فيه ٠ هذا الموقف النفسى له امتداد عقلى فى الاعتدال

فى الحكم والنظر والدرس لهذا النتاج ، فالاعتدال هناك امتداده اعتدال هنا ، بل أن الاعتدال هناك هو اعتدال هنا .

وكذلك اذا أخذنا عنصر الحماسة أو على وجه أدق الدفء أو الحرارة فى تناول هذا النتاج فاننا نرى له امتدادا فى اذكاء الهمة واستنهاض الباعث عند الباحث على الدرس وعلى استمرار تحمل العناء المضاعف فى تأمل وتعمق هذا النتاج الذى يتطلب دوام الاتصال به حرارة ودفئا هما من سمات الحب الصادر من شخصية ناضجة راشدة . فدفء الاهتمام له امتداده فى حركة الاتجاه العقلى واستمراره .

والذوق احساس وفكر ، وجدان وعقل ، ويكاد يكون الذوق نشاطـــا يشارك فيه كيان الفرد كله مهما يكن موضوع الذوق ، سواء أكان علمـــا أم فنا . الذوق تحرك الحس وحكم الفكر معا . الوجدان يستعرض ويتقبـل أو يرفض ، والعقل يقدر فيعلى أو يخفض . الحس يتأثر والفكر يقدر . وكله نشاط حادث فى وقت واحد . عمل واحد . أما التعبير عنه فقد يمر بمراحل من التحليل والتفصيل والتدبر . ومن الواجب علينا أن ندرب الذوق المعاصر عندنا ، وجدانا وعقلا ، حسا وفكرا ، عملا وتحليلا ، على أن يألف نتـــاج ثقافتنا فى مراحلها السابقة .

٢ ــ ومن الرشد العقلى اتساع النظرة الى نتاج الثقة الاسلامية بحيث نراه فى رحاب تاريخ الفكر الانسانى كله ، نراه فى استمرار الفكر الانسانى ، نراه فى مكانه الصحيح من مسار حركة العلم والوعى الانسانى . ذلك لأن الثقافة الاسلامية ليست منقطعة الصلة بماضى ثقافة الانسان وحاضرها . فليس من الانصاف لثقافتنا فى ماضيها ، بل ليس من صحة فهمنا اياها ، النظر اليها على أنها منفصلة عن التيار العام للثقافة الانسانية .

٣ ــ ويترتب على رحابة النظرة سلامة التقدير . فمن الرشد العقلى

أن نقدر مكانة ثقافتنا الاسلامية ودورها في استمرار العلم والفكر والفن الانساني تقديرا متزنا ، وأن تقومها تقويم الدارس الرزين الواثق ، فلا نعطيها ما ليس لها ، ولا ننقصها شيئا هو من صميم مزاياها • الاتزان فى التقدير والانصاف فى الحكم من علامات الرشد العقلى •

٤ — واذا كانت سلامة التقدير ضرورية لتقويم مكانة ودور ثقافتنا فى ماضى الفكر والوعى الانسانى فانها ضرورية أيضا لتقويم هذه المكانة وهـــذا الدور فى حاضر الثقافة الانسانية وواقعها الحى الآن • من المهم لنا ، بل من مسئوليتنا تجاه ثقافتنا ، أى نتعرف على امتداداتها وآثارها ، وأن نتعرف الدور الذى قامت به فى الثقافة الانسانية المعاصرة ، لا من قبيـــل المباهاة والتفاخر والمن على الثقافة الانسانية المعاصرة ، بل للكشف عن مكامن القوة فى ثقافتنا فى مراحلها السابقة ، للكشف عن عناصر ومصادر الخصوبة التى نجحت عندما تلاقحت ثقافتنا مع الثقافات الأخرى فأسهمت فى اثمار تلك الثقافات وازدهارها فى هذا العصر الذى نعيش فيه • وان فى تعرفنا على مصادر وعناصر الخصوبة فى ثقافتنا لكشفا عن جوانب القوة الممكنة والكامنة التى يمكن أن نصنع منها أساس حركة أو نهضة لثقافتنا المعاصرة ، فمـا أخصب من ثقافتنا عندما تلاقح مع ثقافات أخرى حرى به أن يخصب فى أرض ثقافته الأصلية عندما نحسن المواءمة بين البذرة والتربة والأجواء •

٥ — ومن الرشد العقلى أن نقدر تقديرا سليما استمرار ثقافتنا الاسلامية بيننا نحن فى عالمنا المسلم العربى المعاصر ، أين هى من فكرنا وعلمنا وفننا ؟ ما مدى حيوية ، أو ما قدر حياة هذه الثقافة فى ثقافتنا الآن ؟

ولا شك أن من سلامة تقدير موقع ودور ثقافتنا الســـابقة فى ثقافتنا المعاصرة أن نضع موقفنا واتجاهنا النفسى العقلى من تلك الثقافة موضع تأمل ودراسة وتقويم • فالى أى حد يتميز موقفنا واتجاهنا نفسيا وعقليا من ثقافتنا

الاسلامية بالنضج والرشد ؟ ان النظر فى هذا السؤال وما سبقه والاجتهاد فى محاولة الاجابة عليها جزء من حركة الفكر الاسلامى العربى الحديث نحو الرشد العقلى فى تناول نتاج الثقافة الاسلامية ٠

نتائج صحة الاتجاه

ولنتأمل فيما يترتب من نتائج وآثار عندما يكون اتجاهنا نحو الثقافة الاسلامية ناضجا واشد ٠

عندما ينضج اتجاهنا نحو ثقافتنا ويرشد نطمئن الى نضج ورشد ما يترتب عليه من نتائج الدراسة والبحث لما احتوته تلك الثقافة من أعمال ٠

١ - صحة النظرة أولى ضمانات سلامة الثمرة ٠ ولعل أغلى ثمرة وأعز نتاج لصحة اتجاهنا نحو ثقافتنا هو نمو الذات الفكرية العلمية المتميزة عندنا ٠ فليس أقوى فى تكوين الذات المتميزة من ربطها ربطا واعيا بتاريخها الفكرى والوجدانى ٠ لاشك أننا عندما نضع بين أيدى أبنائنا الدارسين نتاج دراسات قائمة على اتجاه نفسى ناضج وعقلى راشد نحو ثقافتنا فانهم يكونون أكثر اقبالا عليها وتعمقا فيها وحماسة لها ، ويتوقون الى مزيد من الاتصال بها والتعرف عليها ودراستها دراسة عمق وذوق وليس دراسة فهم خارجى منفصل بعيد منها ٠ مثل هذا الاقبال هو الذى يجعل نتاج ثقافتنا السابق يجرى فى دماء ثقافتنا المعاصرة ، يمتزج بفكر ووجدان أهل العلم والفن المعاصرين ، يدخل فى تكوينهم العقلى والشعورى والذوقى ، فيعطيهم ملامحهم الخاصة ، يعطيهم معالم ذاتهم المتميزة ٠ وما من شىء مثل نتاج التاريخ الثقافى الخاص يعطى الذات قوة معالمها ووضوح قسماتها ٠ وهذا أغلى ثمر وأبقى أثر ٠

٢ - والذات القوية لا تتردد أمام جديد ولا تتحير أمام غريب ولا تتراجع أمام تحد ، ولا تنكص أمام اختبار ٠ هى بقوتها تسعد وترحب بل تبادر الى ملاقاة أى نتاج لثقافة أخرى قديمة أو حديثة ، مطمئنة الى أنها لن تفقد

ملامحها ولن تضيع معالمها ، بل انها سوف تتمثل مما تتفاعل معه من نتـــاج الثقافات الأخرى بحيوية وبثقة وبعمق ، ومن ثم فان نتاجها يأتى بعد ذلك نتاج ذات متميزة ، نتاجا ناضجا أصيلا مستقلا ، فيكون اضافة جديدة حقا الى الثقافة الانسانية المعاصرة ، كما كان نتاج ثقافتنا القديمة اضافة الى الثقافة الانسانية الماضية ٠

٣ ـ وكما يكون نتاج ثقافتنا بذاتها القوية المتميزة اضافة الى الثقافة الانسانية فانه سوف يكون أوثق آصرة وأقوى وشيجة بواقع حياتنا ، سوف يكون أكثر قابلية للاتصال بواقع مجتمعاتنا لأنه ليس نقلا غريبا عن واقعنا ، بل انه نابع منا ، من نتاج ذاتنا فمن اليسير أن ينزل الى أرض مشكلاتنا ، الى واقع حياتنا فيتعامل معها تعاملا أشمل نظرة وأعمق فهما وأصدق تقديرا مما نعرفه الآن من تعامل كثير من نتاج ثقافتنا الحالى الذى لا يصدر عن ذات متميزة ٠ ومن ثم فليس عجبا أن يبدو كثير من مواجهات واقتراحات ومحاولات حلول مشكلاتنا ، بل ومحاولات فهم حياتنا ، غريبا ولا يؤدى الى ما يرجى له أو يتوقع منه ٠ حقا ليس عجبا أن يكون الأمر كذلك ، فلا أصلح للذات من نتاج الذات المتميزة القوية الواثقة ٠

من ماء آباره يسقى الشجر
من عشب واديه يكون عقار العليل
ليس بالماء الغريب يزكو الثمر
وليس بالعقار المجلوب يشفى السقم

وهكذا نرى أن تصحيح اتجاهنا النفسى العقلى نحو ثقافتنا الاسلامية فى ماضيها هو من تصحيح اتجاهنا نحو ذاتنا ، نحو عالمنا ، نحو الحياة ٠

من تصحيح اتجاهنا نحو ذاتنا لأنه تعرف واع على مكوناتها التاريخية ، ومن تصـــحيح اتجاهنـــا نحـــو الحيـــاة لأن من عـــرف ذاته ســـواء فى المـــاضى أو الحـــاضر أو ما يتـــوقع فى المســـتقبل ٠

وعرف مكانه ودوره فى عالمه يتفتح عنده الوعى ويتسع ، وتنشط عنده الارادة وتنهض ، ويرهف عنده الذوق ويرقى • وليس أدعى الى الاقبال على الحياة والثقة بها من ذات موصولة بتاريخها متميزة بمعالمها ، ومدركة لدورها بين سائر الذوات على مسرح الحياة •

فالذات العلمية والفكرية والفنية ، بل الذات القومية ، هى أرقى ثمر الاتجاه النفس العقلى الناضج الراشد نحو ثقافتنا الاسلامية •

كتاب برهان الإسلام الزرنوجي:

تعليم المتعلم طريق التعلم

وهذا كتاب علمي من نتاج الثقافة الاســلامية صــنفه مؤلفه برهان الاسلام (أو برهان الدين) الزرنوجي الذي ذاع صيته في عام ٦٢٠ هجرية ، ولم يتفق على تاريخ وفاته ، أسماه صاحبه « تعليم المتعلم طريق التعلم » . فلننظر ماذا نجد عنده ، ما قدم وما فهم وما حلل وما اقترح ، وما يمكن أن يكون قد أسهم به في تيار الفكر الانساني فيما يتصل بعلم النفس وبعــلم التعلم خاصة ، وما يمكن أن يوحي به أو يوجه اليه الآن من بحث أو دراسة أو تأمل : لننظر ماذا نجد عنده ، ولننظر في الوقت ذاته ماذا يجد هو عندنا .

ظاهرة من عصره

والكتاب ابن عصر له تميزه الخاص ، وقد كان في ذاته استجابة علمية تدل على سلامة حس مؤلفه التاريخي وصفاء وعيه العلمي وقوة ادراكه لمــا كان يتعرض له المجتمع الذي يعيش فيه .

كان القرن الذي عاش فيه الزرنوجي ضمن القرون التي شهدت تعرض الحضارة الاسلامية لاعصار الغزو الصليبي (الذي بدأ سنة ٤٩٨ هـ وانتهى ٦٩٢ هـ أو بدأ سنة ١٠٩٦ م وانتهى ١٢٩٢ م) (٨ : ٢٥٨) . وقد اهتزت شجرة هذه الحضارة التي كانت قد امتدت واشتدت واتســع ظلها وانتشر ثمرها في المشرق وفي المغرب . فكان ذلك الاعصار الصليبي الغازي الذي أراد أن يكسر الحضارة الاسلامية في المشرق بعد أن نجحت أعاصير أخرى في ازاحة فروع هذه الشجرة من المغرب في الأندلس .

وعندما تتعرض شجرة غالية فيها كل الحياة الى اعصار كله ظلمات من تحتها حقد متأجج ومن ورائها دمار ما حق ، عندئذ يهرع ذو الحس السليم والعقل الراجح والارادة الواثقة والنظرة الممتدة الى غيب المستقبل ، يهرع الى الأصول ، الى الجذور يريد أن يتأكد من سلامتها وتماسكها . فعند تهديد الأركان نعود الى أسس البنيان . وكانت فترات الحروب الصليبية في المشرق

المسلم تهديدا للحضارة الإسلامية . وكان رد الفعل الثقافي هو الرجوع الى القرآن والسنة . وكان هذا دليلا على سلامة الفكر الاسلامي وغناه بعناصر القوة والثبات أمام التهديد الخارجي : وكان مما عزز رد الفعل هذا تعدد المذاهب الكلامية والفلسفية وتفرق الشيع والايغال في البعد عن الأصول والمغالاة في التباعد بين الفرق والمذاهب والاتجاهات (٥ ، ٨٠) ، فكانت العودة الى أصل الأصول ، القرآن والسنة ، رد فعل ثقافي لتهديد التفرق الممزق من الداخل كما كانت رد فعل لتهديد الغزو المدمر من الخارج :

فكان أن واكب الجهاد الثقافي الفكري الجهاد الحربي العسكري ذلك أنه عندما استجمع الشرق المسلم قوته في همة صلاح الدين (توفي سنة ٥٨٩ هـ - ١١٩٣ م) فانه أراد أن يوقف الاعصار العاتي بتوحيد الجهاد العسكري ، كما أراد في الوقت ذاته أن يرأب الصدع الداخلي المفتت بتوحيد الجهاد الفكري بأن يجمع المتفرق ويضم المتباعد بحيث يلتف الكل حول ما منه بدأت الوحدة وانطلق البعث ونهض البناء ، حول القرآن والسنة .

فالعودة الى الأصول هي المنهج الذي اختاره وعي الثقافة الاسلامية في مواجهة التهديد الخارجي والتهديد الداخلي . ولكن ، كيف يكون تثبيت هذه الأصول ؟ كيف يكون استمرارها والحفاظ عليهما ؟ كيف يكون تعمقها وفهمها ؟ كيف يكون درسها وتعلمها ؟

كان رد الفعل هنا أيضا ، أو كانت الاجابة على هذه الأسئلة ، دليلا مؤيدا لسلامة الفطرة وقوة الوعي عند حاملي الثقافة الاسلامية ، ذلك لأنهم عنوا بالتعليم في ذلك الوقت عناية خاصة تمثلت في :

١ - الاهتمام بانشاء المدارس ، وتأسيس المعاهد الدينية ، كما ظهر عند الأيوبيين ، ومن أشهر نماذجها دار الحديث ، أو الكلية الكاملية ...

٢ — مجانية التعليم وهو نظام أخذته الثقافة الاسلامية عن الفرس (راجع تفاصيل هذا فى ٥ : ١٨ — ٢١ ، ٨ : ٤٢٢ — ٤٢٣) ..

لم يكن غريبا أن يظهر فى مثل هذا العصر كتاب عن التعلم والتعليم ، فكان كتاب برهان الاسلام الزرنوجى الذى بين أيدينا اليوم نتاجا طبيعيا لرد فعل الثقافة الاسلامية للتهديد من الخارج ومن الداخل ، فهو تعبير عن الاهتمام بالاجابة على الاسئلة عن كيف يكون تثبيت الأصول ، وضمان استمرارها وتعميقها وفهمها ، وتعبير أيضا عن المنهج العام الذى انتهجته الثقافة فى ذلك العصر نحو القرآن والسنة .

تاريخ حياته وحيويته

ولكتاب « تعليم المتعلم طريق التعلم » للزرنوجى قيمته بين النتاج العلمى الاسلامى ، فقد كان معروفا ذائع الصيت مقدرا عند علماء المسلمين (٤ : ٢٣٩ — ٢٤١) . ومن الدارسين المحدثين من يعده أحد ثلاثة كتب تفرغت تماما لموضوعات التربية (٥ : ١٦٠) هى :

(١) « الفضيلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين » للقابسى القيروانى ، وكان فى وقت كتابة أسماء فهمى كتابها فى عام ١٩٤٩ (٥) مخطوطا محفوظا بدار الكتب المصرية ، إلا أن أحمد فؤاد الأهوانى حققه ودرسه ونشره تحت عنوان « الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين » (٤) .

(٢) « تعليم المتعلم طريق التعلم » للزرنوجى ، الذى هو موضوع هذه الدراسة الحالية .

(٣) « فى أحكام المعلمين والمتعلمين » لمحمد بن أبى زيد ، ولا نعرف ما اذا كان هذا الكتاب قد حقق أو درس أم لا .

ومن الدارسين المحدثين أيضا (ابراهيم سلامة فى ٤ : ٢٣٩ ، ٣٧٦) من يعد كتابى القابسى والزرنوجى أهم كتابين فى التربية فى الثقافة الاسلامية العربية القديمة ·

ولكتاب الزرنوجى تاريخ حياة ، أو تاريخ حيوية ، حافل ، فيما يلى ما أمكن تتبعه منه (*) وانه لكاف لأن يبين حركة الكتاب ، وما يحمله من آراء ونظرات ، فى تاريخ الفكر العلمى النفسى التربوى هنــا حيث ظهر ، وهناك — فى الغرب — حيث لقى من العنــاية ما يظهره الاهتمــام بترجمته وطباعته ·

● فقد ترجم هذا الكتاب الى اللاتينية (٤ : ٢٣٩) · ولا شك أنه كان ضمن نتاج الثقافة الاسلامية الذى ترجم الى اللاتينية فى مراكز الالتقاء العلمى بين أوربا والحضارة الاسلامية ، أو أثناء احتكاك أوربا بتلك الحضارة فى الحروب الصليبية · ولا ننسى أن الكتاب قد صنف أثناء ، بل كرد فعل عقلى نفسى للحروب الصليبية ، وانه كان ذائع الصيت بين مفكرى المسلمين عامة وطلاب العلم خاصة ، مما يرجح أن يكون قد عرف فى أوربا وترجم ضمن ما ترجم فى ذلك العصر من آثار علمية وفلسفية اسلامية الى اللاتينية ·

● طبع الكتاب فى ألمانيا سنة ١٧٠٩ ميــلادية ، باعتنــاء المسيو ريلندوس · Euchildiom Studiosi ed. H. Rolandus ad Rhenum (1709) (فى ١٣ رقم ٩٦٩)

● طبع فى ليبزج فى سنة ١٨٣٨ م باعتناء المسيو كاسبارى (١٣)

● طبع فى مرشد أباد فى سنة ١٢٦٥ هجرية ، ١٨٥٢ ميلادية (١٣)

(*) أود أن أشكر السيد منير خسن جمال على مساعدته فى هذا التتبع ·

- طبع فى قازان فى سنة ١٨٩٨ م و ١٩٠١ م (١٣)
- طبع فى تونس فى سنة ١٢٨٦ هـ ، ١٨٦٩ م (١٣)
- طبع فى الآستانة (عن طبعة تونس) فى ١٢٩٢هـ ، ١٨٧٥م(*)(١٣)

وفى ١٣٠٧ هـ ، ١٨٨٩ م (١٣)

وفى ١٣٣٢ هـ ، ١٩١٤ م (٦)

- طبع فى مصر فى سنة ١٣٠٠ هـ ، ١٨٨٣ م (١٣)

وفى سنة ١٣٠٧ هـ ، ١٨٨٩ م (١٣)

وفى سنة ١٣١١ هـ ـ ١٨٩٤ م (٦)

وفى سنة ١٣١٩ هـ ١٩٠١ م (٦)

وفى سنة ١٣٤٩ هـ ـ ١٩٣١ م (٤ : ٣٧٥)

والنسخة التى أعتمد عليها فى هذه الدراسة مراجعة ، كما هو مثبت فى صفحة العنوان ، على طبعة المطبعة الميمنية بمصر فى ١٣١٩ هـ ، ١٩٠١ م ، مطبعة أحمد كامل باستنبول فى ١٣٢٢ هـ ، ١٩١٤ م ٠

- والكتاب قد ترجم ترجمة حديثة الى الانجليزية (٤ : هامش ٢٢٩)
- والكتاب مخطوط فى مجموعة منجانا رقم ١٢٣ ب فى انجلترا

Mingana Collection 123 b Birmingham

باسم : الشيخ برهان الاسلام : تعلم المتعلمين علي الكمال (٥ : هامش ١٢)

- وفى عام ١٩٣٨ ترجم ابراهيم سـلامة (فى ٤ : ٢٣٩) عناوين فصول الكتاب ، ثم عرض بعض آرائه فى ايجاز وكان ذلك فى دراسـة له منشورة باللغة الفرنسية (عنوانها فى ٤ : ٣٧٦) ٠

فتاريخ حياة هذا الكتاب فى طورها الحديث ، أى القرون الثامن عشر

(*) حسبت السنة الميلادية بالمعادلة التالية

السنة الميلادية = السنة الهجرية × ٠٠,٩٧ + ٦٢٢ (١١ : ١٥)

والتاسع عشر والعشرين ، سواء في الشرق أو في الغرب ، يدل على حيوية كبيرة واحتفاء به شديد من الفكر العلمي الحديث ، الى جانب اهتمام العلماء ، والمتعلمين المسلمين به منذ ظهوره فى القرن السادس الهجرى أو الثـانى عشر الميلادى •

الا أن ما يلفت النظر ويدعو الى مزيد من البحث طباعة هذا الكتاب فى ألمانيا فى سنة ١٧٠٩ م ثم فى ١٨٣٨ م ، وفى مدينة ليبزج على وجه الخصوص حيث ظهرت بدايات الدراسة العلمية فى علم النفس على يد فوند Wundt (١٨٣٢م ــ ١٩٢٠م) ومعاصريه (١٠٥) • لا شك فى أن هذا الكتاب ، وقد عرف هناك فى ذلك الوقت المبكر قد أسهم بشكل ما فى تطوير هذه الدراسة فى بدايتها فى ألمانيا ، أما كيف كان هذا الاسهام ، وما قدره ، فانها أمور تحتاج الى دراسة قائمة بذاتها يفرد فيها الجهد لها خاصة • وكم نود أن تمتد دراسة أخرى وتتسع لتشمل ما يمكن أن يكون قد أثر به كتاب الزرنوجى فى بقاع أخرى غير ألمانيا وبصفة خاصة فى الفكر التربوى الانجليزى •

أما النسخة التى تعتمد عليها الدراسة الحـالية فهى مطبوعة وليست مخطوطة وعلى صفحة العنوان أنها الطبعة الأولى ، وأنها مراجعة على طبعات سابقة ، ذكرت منذ قليل ، وهى مطبوعة بمطابع دار احياء الكتب العربية : عيسى البابى الحلبى وشركاه ، القاهرة • وليس عليها تاريخ طباعتها ، وان كنت اقتنيتها فى سنة ١٣٧٦ هـ ، ١٩٥٦ م ، وتتكون من ثلاث وستين صفحة من القطع الصغير ، بالاضافة الى صفحة العنوان وصفحة الفهرس فى آخـر الكتاب •

ونلاحظ اختلافات طفيفة فى اسم الكتاب ، هى غالبا من أخطاء النساخ ، وليس فيها ما يحمل على الشك فى أن الكتاب لمؤلف آخر غير برهان الاسلام (أو برهان الدين) الزرنوجى ، أو أن له أكثر من كتاب بعناوين مختلفة

فى موضوع التعلم والتعليم ·

من هذه الاختلافات فى اسم الكتاب :

- تعليم المتعلمين على الكمال (٥ : هامش من ١٢٠) .
- تعليم المتعلم لتعلم طريق التعلم (١٣ رقم ٩٦٤٩)
- تعليم المتعلم طريق التعلم (٦) .

وللكتاب شرح قديم قام به ابراهيم بن اسماعيل (١) وهو مطبوع أيضا بمطبعة دار احياء الكتب العربية : عيسى البابى الحلبى وشركاه ، وبهامش الشرح كتاب الزرنوجى ذاته : تعليم المتعلم طريق التعلم ·

محتواه

ويتضمن كتاب تعليم المتعلم للزرنوجى ثلاثة عشر فصلا بعد المقدمة او خطبة الكتاب كما يسميها وهذه الفصول حسب ترتيبها هى :

- ماهية العلم والفقه وفضله ·
- النية حال التعلم ·
- اختيار العلم والأستاذ والشريك والثبات عليه ·
- تعظيم العلم وأهله ·
- الجد والمواظبة والهمة ·
- بداية السبق وقدره وترتيبه ·
- التوكل ·
- وقت التحصيل ·

- الشفقة والنصيحة ·
- الاســـتفادة ·
- الورع فى حالة التعلم ·
- فيما يورث الحفظ وما يورث النسيان ·
- فيما يجلب الرزق وما يمنعه وما يزيد فى العمر وما ينقص ·:

تحليل التعلم عند الزرنوجي

ملامح عـامة

تتميز معالجة الزرنوجي للتعلم بملامح عامة يتبينها بوضـوح دارس كتابه « تعليم المتعلم ... » بعد التعرف الأول عليه ثم تزداد هـذه الملامح بروزا وتحددا وتمايزا كلما ازداد الدارس منه اقترابا بالألفة وائتناسا بالذوق وتعمقا بالفهم .

هذه الملامح العامة هي :

١ ـ افراد دراسة خاصة عن التعليم والتعلم : فيدور الحديث في كتابه كله في موضوع واحد هو ما اختاره مؤلفه مما يتصل مباشرة بالتعليم والتعلم . وقد لاحظنا فيما سبق أن مثل هذه الكتب ذات الصبغة التربوية الخالصة في نتاج الثقافة العلمية الاسلامية القديم قليل جدا ، يرى بعض الدارسين أنه ثلاثة كتب منها كتاب الزرنوجي ، بينما يرى آخرون أنهما كتابان أحدهما كتابنا هذا والآخر كتاب القابسي : الفضيلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين . الا أن الزرنوجي كان أكثر تخصصا في موضوع كتابه من القابسي الذي لم يركز تركيزا كاملا على التعليم والتعلم ، وان كان لكل منهما امتيازه وفضله الذي يستحق التقدير والاهتمام والدراسة .

وكان الزرنوجي شديد الحرص على الا يتشعب به الحديث بعيدا عن القصد الذي رسمه في فاتحة كتابه عندما قال :

« فلما رأيت كثيرا من طلاب العـلم في زماننا يجـدون الى العـلم ولا يصلون ، ومن منافعه وثمراته يحرمون ، لما أنهم أخطئوا طرائقه ، وتركوا شرائطه ، أردت وأحببت أن أبين لهم طريق التعلم » (٦ : ٢)

فقد أفرد حديثه تماما عن التعليم وطرائقه وشرائطه ولم يخلط عن هذا ، كما كان شأن المؤلفين القدامى عندما كانوا يسترسلون وراء كل شـاردة

أو يميلون الى كل باب يفتح أمامهم فيستوفون فيه القـــول ، أما صـــاحبنا الزرنوجى فقد ألزم نفسه بموضوع واحد والتزم اتجاها بعينه ، ولاشك فى أن هذا الالزام والالتزام الذاتى منه انما كان نابعا من تقدير سليم لخطورة شأن التعلم واستحقاقه افراد دراسة مستقلة عند وحده • وقد أرجعنا هذا التقدير لخطورة التعلم عند الزرنوجى الى حساسيته العلمية المرهفة ووعيه الحضارى الناضج بما كان يتهدد الثقافة الاسلامية والمجتمعات الاسلامية من تهديد من خارجها ومن داخلها •

وكان من حرصه على سلامة منهجه واستقامة نهجه أنه حتى عندما كانت تظهر أمامه ضرورة الاهتمام بفرع متصل بالأصل عنده فانه يلفت النظر اليه منبها الى مكانته واتصاله بموضوعه الأصلى ، ثم يمضى فى سبيله بغير تشعب أو تشتت •

من أمثلة هذا ما ذكره عن العلم وفضله حيث قال :

« وقد ورد فى مناقب العلم وفضائله آيات وأخبار صحيحة مشهورة لم نشتغل بذكرها كيلا يطول الكتاب » (٦ : ٨)

وكذلك قوله عند التعرض للأخلاق الذميمة :

« والأخلاق الذميمة تعرف فى كتاب الأخلاق ، وكتابنا هذا لا يحتمل بيانهـــا » (٦ : ٢٢)

ومن ذلك أيضا اشارته الى مرجع فى الطب ، فانه ينصح طالب العلم بالرجوع اليه دون أن يستغرقه الكلام فى ناحية بعيدة عن الموضـــوع الـذى حدده لنفسه واصطفاه •

٢ ـ تعليم التعلم : واختيار الزرنوجى عنوانا لكتابه بهذا الشكل « تعليم المتعلم طريق التعلم » ليس من قبيل ما كان شائعا فى عناوين المصـــنفات

العربية القديمة فى مجالات الفكر والأدب من توخ للموسـيقية والتـوازن والسجع ، بل انه أكثر من هذا ، ذلك لأن هذا العنوان يحمل فى ثناياه اتجاها عميقا وأصيلا ومتميزا عند الزرنوجى عبر عنه بتأكيده أنه يهدف بكتابه هذا أن يتعلم المتعلم طريق التعلم ، أو كما نقول نحن فى اصطلاحنا الحديث فى علم النفس ، ان غاية التعلم أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم أو كيف يعلم نفسه • وهذا ما قصده الزرنوجى من وضعه هذا العنوان لكتابه • فالأصل فى التعلم عنده أن يتعرف المتعلم على طرائق التعلم وشرائطه ليصبح معلم نفسه ، أى أن كل ما نعلمه اياه أو نعمله معه أن نضعه بثبات على طريق التعلم •

وسوف يتكشف اتجاه الزرنوجى هذا نحو التعلم بجلاء أكثر عندما نتكلم على عناصر التعلم عنده بعد قليل ، الا أن ما يفلت النظر ، وهو مرتبط بهذه الملامح العامة للتعلم عنده ، أنه لم يتعرض لموضوع الامتحان أو الاجازه كمـا كانت تسمى فى زمانه • وأنه فى هذا الاغفال المقصود لمتسق أتم الاتسـاق مع اتجاهه الذى أبرزه عنوان دراسته وأكده محتواها ، فما دام أمر التعلم هو تعليم المتعلم طريق التعلم فان المعيار الذى فى ضوئه يتحدد مدى تمكن المتعلم من الطريق ، أو من طرائق التعـلم وشرائطه ، ليس فى الامتحـان أو الاجازة ، وانما المتعلم ذاته هو الذى يحـدد تمكنه ويقـوم تعلمه ويوجه طريقه • المتعلم هو الذى يضع المعيار ، بل المتعلم هو المعيار •

٣ ـ صبغة عملية : ومن الملامح العامة لتناول الزرنوجى موضوع التعلم أنه ذو طابع عملى تطبيقى ، وقد كان هذا واضحا حتى فى كلمته التى سبق ايرادها من خطبة كتابه والتى يشير فيها الى ما لاحظه من معاناة المتعلمين فى زمانه من صعوبات وما يعترضهم من عقبات تجعلهم يتنكبون جادة الطريق فلا يصلون الى مرامهم ، ولا يصيبون مرماهم ، وتقصر أدواتهم فلا يستطيعون لثمار العلم وصولا فكان تصنيفه هذا الكتاب عن التعـلم اسـتجابة لحاجة

احسها وعلاجا لصعوبات لمسها ، لهذا أراد وأحب ، كما يقول ، أن يبين طرائق التعلم وشرائطه • وقد وفى وأوفى فيما أراد وأحب اذ جاء الكتاب عمليـــا بشكل أحسبه به قد حقق غرضه واربته من تصنيفه •

ولم يكتف الزرنوجى فى اتجاهه العملى التطبيقى فى كتابه بالتوجيه المفصل لأساليب التعلم ذاتها من تكرار ومراجعة مما سيأتى ذكره ، بل انه كان يهتم فيوصى بأمور مساعدة على التعلم مثل تجويد الكتابة والخط(٦ : ١٩) وتقطيع الكتاب مربعا لأنه « أيسر الى الرفع والوضع والمطالعة » (٦ : ٢٠) كما ينصح المتعلم بأن يستصحب دفترا على كل حال ليطالعه ، وأن يكون فى الدفتر بياض ليكتب فيه ما يسمعه من أفواه الرجال ، وأن تكون معه محبرة ليكون مستعدا دائما لكتابة ما يســـمع (٦ : ٥٤) ، وكذلك يوصيه بتناول أنواع معينة من المأكولات لفائدتها وتجنب أنواع أخـــرى لاحتمـــال أضرارها (٦ : ٥٧) •

٤ ــ المتعلم كله : وكان اهتمام الزرنوجى بنصـــح المتعلم بتنـــاول أو اجتناب مأكولات معينة تابعا من نظرته الى المتعلم كله • وتنعكس هــذه النظرة المتكاملة الى المتعلم من اهتمامه بجوانب شخصية المتعلم كلهـــا : الانفعالية ، سواء فى ايجابها كما يظهر فى تأكيده ضرورة تعظيم العلم وأهله (٦ : ١٥ ــ ١٦) أو فى سلبها كما فى نصحه بترك الخصومة والمشاحنة ، والجوانب العقلية حيث تناول الحفظ والنسيان والمراجعة (٦ : ٤١) والتأمل (٦ : ٣٦) ، وكذا الجوانب الاجتماعية ، فى اهتمامه بالصحبة أو الرفقة من المشاركين فى التعلم (٦ : ١٤) ، والجوانب الصحية وضرورة العناية بهـــا سواء كانت صحة البدن أو صحة النفس •

ولم يهتم الزرنوجى بجوانب شخصية المتعلم كلها منفصلة متباعدة ، بل مترابطة متفاعلة يؤثر بعضها فى البعض الآخر تأثيرا متبادلا • من ذلك

قوله مثلا ان الهم والحزن يضر بالقلب والعقل والبدن (٦ : ٤٣) ، وأن المعاصي وكثرة الذنوب تورث النسيان (٦ : ٥٥) ، وأن صحة البدن وحالاته تؤثر في الحفظ والنسيان (٦ : ٥٧) .

٥ـ شمول التناول : على الرغم من صغر حجم كتـــاب الزرنوجي عن التعلم فانه لم يترك جانبا من جوانب التعلم كان موضوع نظر أو مجال تطبيق في زمانه الا تناوله بكفاية مستغرقة وتركيز واضح .

لقد كان التعلم في عصر الزرنوجي ، بل في الثقافة الاسلامية كلها ، تعلما معرفيا ـ انفعاليا ، دينيا ـ اخلاقيا ، نظريا ـ تطبيقيا ، أو يمكن أن ننظر اليه ونصنفه من وجهة أخرى فنقول انه كان تعلما : معرفيـــا ـ دينيا نظريا ، وتعلما : انفعاليا ـ أخلاقيا ـ تطبيقيا .

وأياما كانت الوجهة التي ننظر منها الى التعلم في عصر الزرنوجي فانه كان تعلما لفهم الدين والتفقه فيه . وتعلما لما يتطلبه هذا الفهم والتفقه من علوم ، تعلما للعمل بما علم من التزام بالفرائض والشـــعائر ، واجتنـــاب للنواهي ، واستمساك بالقيم الأخلاقية والقواعد السلوكية في التعامل مع الآخرين . كما كان تعلما مؤديا الى نوع من التهذيب والتنظيم الداخلي يحقق توازنا انفعاليا مطلوبا عند المتعلم ، بل يعتبر شرطا من شرائط نجاح تعلمه .

وليس غريبا ألا يتناول الزرنوجي اكتساب المهارات الحركية أو التعلم الحركي ، ذلك لأن هذا الجانب من التعلم لم يكن من اهتمام عصره ، ولم يكن ضمن تصور ذلك العصر للتربية عامة ، بل ان هذا الجانب الحركي العلمي لم يدخل تاريخ الفكر التربوي والبحث النفسي في التعلم الا في مراحل حديثة جدا حيث بدأ ما هو عملي ، تطبيقي ، حركي يحتل مكانا له احترامه وحقه من الاهتمام والدراسة الى جانب ما هو نظري معرفي نبيل رفيع (راجع تطور هذا في ١٢ حـ ٢ فصول ١٠ ، ١١ ، ١٢) وأغلب الظن أن هذا النوع من

التعلم ، أي اكتساب المهارات الحركية ، كان اهتماما عمليا ، أو اهتمام ممارسة عند جماعات مثل أصحاب الحرف الذين كانوا يعلمون صبيانهم عن طريق ما يسمى « بالتلمذة الصناعية » أو عند المشتغلين بالفنون العسكرية الذين كانوا يدربون الجنود والفرسان على أعمال ومهارات الحرب ، أو عند المهتمين بفنون الرياضة البدنية والألعاب المختلفة • وان هذا باب من الدراسة يحتاج الى من يتوفر عليه حتى يكشف لنا عن الأساليب التى كانت تتبع والشرائط التى كانت تراعى فى اكتساب هذه المهارات الحركية واتقانها فى ذلك العصر •

عناصر نسق التعلم عند الزرنوجى

ترسم الملامح العامة الخمسة السابقة معالم لما يمكن أن نسميه نسق تعلم Learning System عند الزرنوجى ، له عناصره الأساسية التى هى مكونات التعلم • كما أن لهذه العناصر فروعا وتفصيلات تنشعب منها وتندرج تحتها وهى من سبيل الشرح أو الشرط أو التطبيق • وأوضح ما يميز هـــذه العنـــاصر وفروعها أنها مترابطة فى بنية متماسكة منظمة •

لم يضع الزرنوجى كتابه عن التعلم يوم وضعه ليقدم لنا به نسق تعلم ، نموذج تعلم Learning mode: أو نظرية تعلم Learning theory بالمعنى المتعارف عليه بين دارسى التعلم المحدثين ، ذلك لأن منهج الأنساق والنماذج والنظريات فى التعليم منهج حديث جدا لا يكاد يتجاوز عمره الخمسين عاما ، أما النسق الذى نعرضه هنا فهو ما استطاع كاتب هذه الدراسة أن يكتشفه ويميزه داخل نسيج آراء الزرنوجى ونظراته فى التعلم من خيوط سداة منتظمة متناســـقة متماسكة بحيث يمكن عرضها فى صورة جديدة تجعلها أقرب الى الاستساغة والتقبل عند المنهج والذوق العلمى الحديث •

وهكذا تتأكد أمامنـــا حقيقة تتكرر عنـــدما نتأمل أى أثر علمى أو فنى أصيل ، هى أن سر بقاء هذا الأثر وخلوده مع الزمن ليس فميـــا يقـــدم من ابتكار أو ابداع أو جده ، بل فى أنه فى جوهره دقيق التناسق شديد التماسك متين الحبك ، فيبدو من أى ناحية نظرت اليه جميلا رائعا ، كما يبدو فى أى عصر يتناوله صادقا جميلا ، فالروعة والصدق ، والجمال والجلال ، كلها من وحى ما فى العمل الانسانى الأصيل من بناء متناغم منسجم منتظم •

وما دراستنا هذه للتعلم عند الزرنوجي الا محاولة تنظير حديثة لأفكار سابقة ، نظرة جديدة الى مادة قديمة ، ومعاودة ابن قراءة كتاب أبيه ، تعريف لأبناء العصر بسبق لعالم متقدم على طريق التعلم ٠

فما هي عناصر نسق الزرنوجي في التعلم ؟

أولا : التأهب

والمقصود بالتأهب الاتجاه العقلى والانفعالى الذى يهىء الفرد أو يتهيأ به الفرد لمواجهة موقف أو مشكلة أو موضوع ، وأن له دورا كبيرا فى بحوث علم النفس الحديث فى الادراك والتفكير والتعلم (٧) ، بل نجد أن الطابع الغالب والمميز لعلم النفس فى بعض أوطانه يكاد يدور كله حول فكرة التأهب هذه , كما فى جمهورية جورجيا فى الاتحاد السوفيتى ، راجع ٣٠) ٠

وعند الزرنوجى أن التأهب أو الاتجاه العقلى والانفعالى عنصر أساسى من عناصر التعلم التى يجب أن يتوافر بشكل مناسب عند المتعلم عند دخوله فى مواقف التعلم وتعرضه لخبراته الجديدة ٠

والتأهب عنده هو خلاصة عناصر فرعية ونتاج شرائط هى : النية ، الهمة التوكل ٠ فلننظر كيف تعمل هذه جميعا متضافرة بحيث تؤهب المتعلم وتهيئه تأهبا وتهيؤا مناسبا يجعل تعلمه أفضل ما يمكن ٠

النيـــة

يرى الزرنوجى أنه لا بد من النية فى زمان تعلم العلم ، اذ النية هى الأصل فى جميع الأحوال (٦ : ٨) ، الا أن للنية من حيث هى تأهب ، أو اســـهام فى التأهب للتعلم ، جانبين ، جانب ايجاب وجانب سلب ٠

أما جانب الايجاب فهو تركيزه على أن تكون نية المتعـلم لطلب العـلم (٦ : ٩) :

- رضاء الله تعالى ٠
- الدار الآخـــرة ٠
- ازالة الجهل عن النفس ٠

– ازالة الجهل عن سائر الجهال

– احياء الدين ٠

– إبقاء الاسلام ٠

– الشكر على نعمة العقل وصحة البدن ٠

أما جانب السلب فهو أن يجتنب أن تخالط نيته فى طلب العلم شوائب منها (٦ : ٩) :

– اقبال الناس اليه ٠

– استجلاب حطام الدنيا ٠

– الكرامة عند السلطان وغيره ٠

– وينبه المتعلم الى التأمل فى أمرين هامين يساعدانه على خلوص نيته وصفائها ، ومن ثم سلامة اتجاهه نحو التعلم ، الأول : أن « من وجد لذة العلم والعمل به قلما يرغب فيما عند الناس » (٦ : ٩) ، والثانى : أن المتعلم « يتعلم العلم بجهد كثير فلا يصرفه الى الدنيا الحقيرة الفانية » (٦ : ١٠) ٠

والنية باعتبارها ظاهرة نفسية لها دورها فى كثير من مظاهر الحياة النفسية العقلية عند الانسان محتاجة الى استمرار دراستها ووصلها من عند فكر باحث قديم فى التعلم مثل الزرنوجى وغيره من المفكرين المسلمين القدامى ببحوثنا الحديثة فى علم النفس ، ذلك أننا – فيما يبدو – قد أغفلنا النظر فيها لأنها لم تحتل مكانا بارزا فى الفكر الغربى الحديث فى علم النفس ، وفى التعلم بصفة خاصة ، بل اننا لم نلتفت الى ما قيل عنها عند جاثرى وليفين (٢١) وسكنر المعاصر لنا (٣٣) ، وان محاولتنا وضعها – أى النية – ضمن التأهب لما ييسر اخضاعها للدراسة العلمية الحديثة ٠

الهمة :

وفى رأى الزرنوجى أن الهمة العالية ضرورية لطالب العلم ، « فان المرء يطير بهمته كالطير ، يطير بجناحيه » (٦ : ٢٥) ٠

والهمة باعث على الحركة ، بل هي في ذاتها حركة داخلية تؤدى الى حركة خارجية أو سلوك يتميز بالاقبال والحماسة ، ونلاحظ أن الزرنوجى فى كلامه على الهمة قد ربط بينها وبين العمل ، أى أنه لم يقف عند كونهـــا حالة استعداد أو باعث داخلى للعمل ، بل أكد ضرورة أن تقترن الهمة العاليـــة بالجد والمواظبة (٦ : ٢٥ ــ ٢٦) ، كما ترتبط بالاهتمام وعدم التهاون فى الأمور (٦ : ٥٩) ٠

بل انه يخطو خطوة أبعد تتضمن نفاذا وبصــيرة نفسية تلفت نظر النفسانى المعاصر عندما يبين أمــرين : الأول ، أن المواظبـــة ، أو العمـــل أو الســـلوك يؤدى الى تحـــريك الهمـــة ، أى أن العـــلاقة بين الهمـــة والعمل ، أو الانفعال والسلوك علاقة تبادلية ، بحيث تؤدى الهمة الى جـــد ومواظبة بينما يؤدى الجد والمواظبة الى الهمة ٠

أما الأمر الثانى الذى يعكس عمق بصيرته فى الظواهر النفسية فهـــو أنه عندما نصح المتعلم بترك الكسل دعاه الى أن يفعل ذلك عن طريق نشاط عقلى معرفى يقوم به قصدا ، وذلك بأن يتأمل مناقب العلم وفضائله ، ويرى أن هذا التأمل يبعث همة المتعلم الى التحصيل ٠ أى أنه ربط هنا بين الاستثارة العقلية المعرفية وبين الاستثارة الانفعالية الدافعية وهو ربط سديد ســـليم تؤكده بحوث علم النفس الحديثة التى تدور حول ما فى العمليات العقلية المعرفية من عناصر دافعية (٢٢ : ٣٥ ــ ٩٤) ٠

فالزرنوجى يربط بين الهمة والسلوك ربطا تبادليا من جهة ، كمـــا يربط بين النشاط العقلى المعرفى والحياة الانفعالية الدافعية من جهة أخرى ٠

وهنا أيضا نحتاج فى دراساتنا الحديثة الى أن نضع ظاهرة نفسية مثل الهمة موضع التأمل لنحدد أبعادها ونتبين أدوارها فى التعلم وفى غيره من مظاهر السلوك الانسانى فى سوائه أو اعتلاله ، فى فرديته أو اجتماعيته ٠

ولاشك أن الهمة متصلة بالدافعية كما أنها متصلة بالتأهب بحيث يمكن دراستها من أي الوجهين نشاء أو كليهما ٠ المهم أنها ظاهرة نفسية يضعها أمامنا الزرنوجي لنستكمل دراستنا لها بما تقدم من أدوات وأجهزة وبما تجمع من آراء ذات اتصال قريب أو بعيد بها ٠

التوكل :

وصدق التوكل أصل خلوص النية وعلو الهمة ٠ ذلك أن في صدق التوكل في طلب العلم تحررا من العلائق الدنيوية والشواغب والشواغل المعيشية مما يساعد المتعلم على أن تكون نيته خالصة للتعلم ، وأن يكون العلم همه واهتمامه ، وأن يكون توجهه في طلبه خالصا ، قدر الامكان من الشوائب الغريبة عنه ، لهذا يرى الزرنوجي أنه « لابد لطالب العلم من التوكل في طلب العلم » (٦ : ٤٣) ٠

- « ولا يهتم بأمر الرزق » (٦ : ٤٣) ٠
- « ولابد لطالب العلم من تقليل العلائق الدنيوية بقدر الوسع » (٦ : ٤٤) ٠
- « وينبغي لطالب العلم ألا يشتغل بشيء آخر غير العلم » (٦ ٠ ٤٤) ٠
- « كما ينبغي أن يشتغل بالتعلم والتفقه في جميع أوقاته » (٦ : ٤٥) ٠

وكما يؤدي صدق التوكل الى خلوص النية فانه يؤدي الى توفير الجهد الانفعالي والعقلي بل والبدني المبذول في الاهتمامات والتعلقات المتفرقة ، ثم توجيه هذا الجهد وتركيزه في التعلم الذي يحتاج السير في طريقه ومتابعته والاستمرار فيه مثل هذا التركيز في الجهد والطاقة والقوة ، لهذا يرى أنه :

- « لابد من تحمل النصب والمشقة في سفر التعلم » (٦ : ٤٤) ٠
- وأن «سفر العلم لا يخلو من التعب لان العلم أمر عظيم» (٦ : ٤٤) ٠

ومع صدق التوكل وخلوص النية تعلو الهمة ويتزايد استعداد المتعلم لبذل الجهد للوصول دائما الى تعلم وتفقه أفضل ٠

من هذا نرى كيف أن النية والهمة والتـوكل شرائط يؤدى توافـرها وتضافرها الى تكوين تأهب مناسب وانمائه عند المتعلم ، يجعله بدخل خبرة التعلم ويعايشها باســـتعداد واتجاه انفعالى عقلى يتميز بالايجابية والتفتح والاقـــدام ٠

ثانيا : أدب النفس

وأدب النفس عنصر خلقي ـ دافعي من العناصر الاساسية في نسق التعلم عند الزرنوجي ٠ حقا لا نجد في كلامه على التعلم حديثا مباشرا عن أدب النفس الا أننا نراه يترقرق لامعا كخيوط الذهب الخافية الظاهرة في ثنايا النسيج النفيس ٠ هو عنصر خلقي ـ دافعي يتميز بالتوازن الداخلي والاعتدال الخارجي ، بالتوازن الانفعالي والاعتدال السلوكي ، بطمأنينة القلب وهدوء الجوارح ٠

هو عنصر خلقي ـ دافعي يتكون من خلال وخصال وشمائل وسجايا ، وخصائص وصفات وسمات تسبغ على الشخصية نوعا من الانتظام والاتساق يؤدي الى التوازن والاعتدال ، كما تعطيها وحدة وتركيزا يؤدي الى التماسك والصلابة ٠

وهل لهذا العنصر الخلقي ـ الدافعي ، أو أدب النفس ، دور في التعلم ؟ واذا كان له دور فما هو ؟ بل ما دور التعلم فيه ؟

وعندما ننظر الى أدب النفس عند الزرنوجي من حيث اتصاله بنسق التعلم عنده نرى أنه له ركنين أساسيين أو رافدين كبيرين يجتمعان لتكوينه ويغذيانه في كافة مراحل تعليم المتعلم ، وهما : تعظيم العلم وأهله ٠ والورع ٠ فلنتناول كلا منهما ٠

تعظيم العلم وأهله

فيرى الزرنوجي أن العلم لا ينال ولا ينتفع به الا اذا كان له عند المتعلم تعظيم وتوقير (٦ : ١٥) ومن هنا تعلو قيمة العلم عند المتعلم وتشرف ويكون توقيره هذا محورا ، بل ومصدرا لكثير من الاهتمامات والانشطة المرتبطة

بتعلمه. فتعظيم العلم هنا هو تعظيم ايجابي ، ليس تعظيما لفظيا ولكنه تعظيم مؤد الى عمل وسلوك ، اذ على المتعلم « أن يستمع العلم والحكمة بالتعظيم والحرمة، وان سمع المسألة الواحدة أو الكلمة الواحدة ألف مرة » (٦ : ٢٠) فتعظيم العلم في القلب مرتبط بسلوك يعبر عنه ، منه هذا الاستماع الى شيء من العلم بتعظيم مهما تكرر أمام المتعلم وكان مألوفا لديه مفهوما عنده .

« ومن تعظيم العلم تعظيم المعلم » (٦ : ١٦) ذلك لانهما من أصل واحد، اذ لا يمكن أن يتحقق لدى المتعلم تعظيم حق للعلم دون أن يظهر هذا في تعظيم المعلم وتوقيره ، وفي كلام الزرنوجي على تعظيم المعلم يشير أيضا الى ما يعبر به عنه من سلوك مع المعلم حتى يكون التعظيم والتوقير عملا ، فينص مثلا على أنه من توقير المعلم « ألا يمشي المتعلم أمامه ، ولا يجلس مكانه ، ولا يتبدىء بالكلام الا باذنه ، ولا يكثر الكلام عنده الا باذنه ، ولا يسأل شيئا عند ملالته، ويراعي الوقت ، ولا يدق الباب بل يصبر حتى يخرج » . (٦ : ١٦ - ١٧) .

بل انه يذهب الى أبعد من هذا عندما يؤكد ضرورة تعظيم الشركاء في التعلم فيقول : « ومن تعظيم العلم تعظيم الشركاء في طلب العلم والدرس » (٦ : ٢٠) .

وبهذا نرى كيف أن الزرنوجي حريص على أن يوفر في موقف التعلم جوا نفسيا اجتماعيا يسوده توقير العلم وتوقير المعلم وتوقير الشركاء ، فاذا أضفنا الى هذا طلبه من المعلم أن يتواضع لمن يعلمهم (٦ : ١٠) تبين لنا كيف أن شرط توقير العلم وأهله والمشاكين فيه أساسي في تكوين هذا العنصر الخلقي - الدافعي ، أو أدب النفس ، وأن هذا العنصر يساعد في تهيئة وسط تعلم متناغم متسامح يوقر كل من فيه الآخر وهم كلهم في توقير العلم سواء .

الـــورع

وهذا شرط آخر نرى أنه مساعد فى تكوين أدب النفس عند المعلم ذلك لان الزرنوجى يرى أنه كلما « كان طلب العلم أورع ، كان علمه أنفع ، والتعلم له أيسر ، وفوائده أكثر » (٦ : ٥١) .

و ولعلنا نلاحظ ربطه بين الورع والنفع والفائدة من جهة وبين الورع ويسر التعلم من جهة أخرى ، فنرى كيف أنه يدرك وثاقة الصلة بين حالة وجدانية أو انفعالية وهى الورع وسهولة التعلم ويسره واتقانه ، ثم الانتفاع والاستفادة مما يتم تعلمه واتقانه .

وكدأب الزرنوجى فى حديثه عن التعلم فانه يبين تفصيليا وعمليا مايعنى بالورع فيذكر أنماط السلوك التى تؤدى اليه أو التى يظهر فيها - فمن الورع فى رأيه :

« أن يحترز عن الأخلاق الذميمة ، فانهـا كلاب معنوية » (٦ : ٢١) ويؤكد أنه :

« لا يمكن التحرز عنها الا بعلمها وعلم ما يضادها » (٦ : ٦) وأكبر ما يحرص الزرنوجى على ذكره من هذه الأخلاق الذميمة التى يجب التحرز عنها التكبر اذ يقول :

« وليحترز خصوصا عن التكبر فمع التكبر لا يحصل العلم » (٦ : ٢٢) ومما ينبغى التحرز عنه أيضا (٦ : ٥١ ، ٥٢ ، ٥٣) :

- الغيبة .
- اللغو وكثرة الكلام فيما لا ينفع .
- مخالطة أهل الفساد والمعاصى والتعطيل .

بل انه ينبه الى الاحتراز عن الشبع وكثرة النوم (٦ : ٥١) ويرى أن فى

الاحتراز عن هذا اتماما للورع عند المتعلم • وسوف يأتى تفصيل القول فى هذا فيمـــــا بعـــد •

ومما هو من الورع كما يراه الزرنوجى الترفع عن الصغائر (٦ : ٤٣ ، ٥٨ ـ ٥٩) وتجنب الطمع (٦ : ٤٠) واحترام الذات وعدم اذلالها (٦ : ١٠، ٤٠) وعدم التهاون بالآداب والسنن (٦ : ٥٣) • كما أن من زيادة الورع حمد المتعلم الله كلما فهم شيئا من العلوم أو وقف على فقه أو حكمة ، فعلى المتعلم أن « يرى أن الفهم والعلم والتوفيق من الله تعالى » (٦ : ٣٨) ، كما ينصح الزرنوجى المتعلم ، وهذا من كمال الورع ، بل ومن كمال أدب النفس كله ، أن « يكثر من الصلاة ويصلى صلاة الخاشعين ، فان ذلك عون له على التحصيل والتعلم » (٦ : ٥٣) •

وأدب النفس ، فيما يتصل بالتعلم عند الزرنوجى وبالشخصية المسلمة عامة هو نتاج عقيدة المسلم ، التى تقر فى القلب ويقبلها العقل ، ونتاج اقامته الفرائض وأدائه الشعائر واجتنابه النواهى ، مما هو تصديق بالعمل والسلوك لما وقر فى القلب وما قبله العقل •

ولنسأل الآن ما دور العنصر الخلقى ـ الدافعى ، أو أدب النفس ، فى التعلم ؟ بل وما دور التعلم فيه ؟

ولعل هذين السؤالين يفتحان مجالات رحبة من التأمل والدراسة لجانب من التعلم لم يلتفت اليه بما يستحق من اهتمام ، أعنى به العلاقة بين التكوين الخلقى أو التنظيم القيمى ، أو أدب النفس ، والتعلم •

لاشك فى أننا اذا نظرنا الى أدب النفس وجدنا له قيمة أو دورا دافعيا فى التعلم يحتاج تحليلا نظريا وتحقيقة تجريبيا لابعاده وتفاصيله •

وكما رأينا ، فان أدب النفس توازن داخلى واعتدال خارجى ، توازن

انفعالى واعتدال سلوكى ٠ انه طمأنينة وسكينة أى انخفاض فى مستوى القلق، وقد خضعت العلاقة بين القلق والتعلم فى كافة مستوياته للكثير من البحث النفسى التجريبى منه القديم (٧ ، ٢٩) ومنه الحديث جدا (٢٠) ٠ الا أن ماينتظر التعمق فيه هو العلاقة بين القلق والتكوين الخلقى أو القيمى والتعلم ٠ وقد كانت اشارتنا الى هذه الحاجة العلمية وحيا من الزرنوجى الينا عبر الحقب بموضوعات تأمل ونظر ، ومجالات درس وبحث ، يتحقق بها استمرار واتصال ما بين ماضى العلم عندنا وحاضره ، كما يتحقق فيها تمايز واستقلال شخصيتنا العلمية فى مجمع الأمم ٠

ثالثا : الدافعية

الدافعية في نسق التعلم عند الزرنوجي هي في وقت واحد .

دافعية ذاتية

دافعية مادة

دافعية نشاط

دافعية مشاركة

أى أنها ليست خارجية بالنسبة الى المتعلم ، ولا منفصلة عن مادة التعلم ولا غريبة على سلوكه ولا معزولة عن الوسط الاجتماعى للتعلم ٠

دافعية ذاتيـــة

١ ـ أما كونها دافعية ذاتية فقد اتضح بصورة غير مباشرة فيما سـلف من كلام على التأهب وما يسهم فيه ويؤدى اليه من نية وهمة وتوكل ، وهذه كلها تعطى التأهب دورا دافعيا ، ذلك لأنه ، كما سبق تحديده ، نوع من الاتجاه العقلى والانفعالى نحو التعلم ، كما تبين أيضـــا من مناقشـــة أدب النفس وما يتضمنه من تعظيم للعلم وأهله وورع ، وكلاهما متضمن لعنصر دافعى ٠ بل أن تحديدنا أدب النفس على أنه يكوين خلقى ـ دافعى صريح فى تأكيده خاصة الدافعية فيه ٠

٢ ـ الا أن الزنروجى يعطينا رأيا مباشرا فيما نسميه ذاتية الدافعيـة أو الدافعية الذاتية فى قوله :

« فينبغى للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل » (٦ : ٢٧) فالباعث هنا على التعلم باعث من داخل المتعلم ، ومصدر تحـــريك هذا الباعث هو المتعـــــلم ذاته ٠

وما المكافأة أو الجزاء ، أو ما نوع المعزز الذى يضمن استمرار حركة المتعلم ؟ انها جميعا داخلية ذاتية ، انظر الى قوله :

« وكفى بلذة العلم والفقه والفهم داعيا وباعثا للعاقل على تحصيل العلم» (٦ : ٣٠) ٠

وقـــوله :

« وهكذا ينبغي للفقيه أن يشتغل به فى جميع أوقاته فحينئذ يجد لذة عظيمة فى ذلك » (٦ : ٤٥) ٠

٣ ـ ومن ذاتية الدافعية ذاتية التقويم ٠ فما دامت الدافعية ذاتية ، من داخل المتعلم وبتحريكه ، فان التقويم المتفق ، بل والمتوافق والمتسق معهـا هو التقويم الذاتى ٠ لذا لانجد عند الزرنوجى كلاما على ثواب أو عقاب ، لأنهما خارجيان ، ولكنه يتكلم على لذة العلم والفقه ، والفهم ، ونكاد نقول بتعبيرنا اليوم لذة التمكن أو الجزاء الذاتى ٠ وفى التقويم الذاتى يقول :

« ينبغى لطالب العلم أن يعد ويقدر لنفسه تقديرا فى التكرار ، فانه لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ » (٦ : ٤١) ٠

وأن فى هذه العبارة ما هو أكثر من التقويم أو التقدير الذاتى ، أرجو أن ينكشف منه مزيد عند الكلام فيما بعد على الأنشطة من وجهة نظره فى التعلم ، الا أن ما يعنينا هنا هو ابراز ذاتية التقويم وارتباطها بذاتية الدافعية التى تتجلى فى تنبيهه المتعلم أن «يعد» وأن «يقدر لنفسه» وأن المتعلم لن يبلغ ما يرجوه من رضا واستقرار وارتياح وتوازن ـ وكلها من التعزيز الذاتى ـ الا عندما يحقق مستوى التمكن Level of competence أو يبلغ مستوى الهيمنة mastery level الذى وضعه هو ذاته لنفسه ٠

وكم يشبه هذا ، من وجه جديد ، ما نؤكده من ضرورة مراعاة الفروق

فيما بين الأفراد من حيث قدرتهم وسرعتهم فى بلوغ مستويات التمكن والهيمنة(*) فى التعلم ، ولا سبيل اليه الا بأن يكون للمتعلم دور فى أن يعد ويقدر لنفسه مستوى لا يستقر قلبه حتى يبلغه كما يقول الزرنوجى ، وأن يكون له دور فى تقويم تعلمه ٠

دافعيـــة مادة

أو دافعية موضوع التعلم ذاته أو مضمونه ، فمادة التعلم ذاتها ليست منفصلة عن دافعية تعلمها ، ومن ثم فانه يضيف الى قوله الذى يطلب فيه من المتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل ، يضيف مايراه سبيلا الى هذا وهو أن يتأمل فضائل العلم ، وكأنه يشـــير الى أن هذه الدافعية هى دافعية معرفية ، وبهذا يتم قوله على هذا الوجه :

« فينبغى للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل والجد والمواظبة بالتأمل فى فضائل العلم » (٦ : ٢٧) ٠

ولاحظ ما ذكره وسبقت الاشارة اليه من أن لذة العلم والفقه والفهم ولذة الاشتغال بحل مشكلات ومسائل العلم كافية لان تكون داعية وباعثة للعاقل على التحصيل ، لاحظ هذا تجد فيه دافعية مادة التعلم بقدر ما وجدت فيـه دافعية ذاتية لدى المتعلم ٠

دافعية نشـــاط

وما يقوم به المتعلم من نشاط أو أداء أو عمل أو ممارسة هى فى ذاتها مؤدية دورا دافعيا ، فليس السلوك منفصلا عن الانفعال وليس الاداء منفصلا عن الدافعية ، ومن هنا كان اصرار الزرنوجى فى نصحه للمتعلم ان يقرن بين الهمة والجد (٢٦) وأن يبعث نفسه على التحصيل والجد والمواظبة ، (٦ : ٢٧)

(*) هيمن على كذا : سيطر عليه وراقبه وحفظه (١٠ ، حـ ٢ : ١٠٠٥)

وأن يكون درسه وتكراره « بقوة ونشاط » (٦ : ٤١) •

ومن وضوح ادراكه للعلاقة بين الفعل والانفعال ، بين السلوك والدافعية، ذكره أن التغلب على الكسل ، وهو هبوط فى الاداء وفى الدافعية ، يشـــارك فيه الجد والمواظبة ، أى أن استنهاض الدافعية قد يحدث بزيادة حيوية وايقاع السلوك الظاهرى • وكما أن هذه الزيادة فى حيوية وايقاع السلوك تؤثر انفعاليا فى الدافعية فانها تؤثر معرفيا فى الدافعية •

ومن الأدلة الاخرى على وضوح هذا الادراك عند الزرنوجى رأيه فى دفع الملل بتنويع النشـــاط فيقول : « وينبغى لطالب العلم أن يســـتغرق جميع أوقاته ، فاذا مل من علم يشتغل بعلم آخر » (٦ : ٤٥) ومن هنا يتكرر أمامنا عمق بصيرة الزرنوجى فى الترابط والتكامل والتبادل بين جوانب المتعلم المختلفة حركية سلوكية وانفعالية دافعية وعقلية معرفية •

دافعية مشاركة

وهى الدافعية الناتجة من تعامل المتعلم وتفاعله مع الأطراف الاجتماعية المشاركة معه فى التعلم ، هى دافعية وسط اجتماعى • ونجد الزرنوجى يولى هذا الجانب الاجتماعى فى الدافعية اهتماما يدعو الى كثير من التأمل والتقدير، فهو الى جانب اشارته الى ضرورة تعظيم العلم وأهله والمشاركين فيه ، يوجه عناية خاصة الى النشاط الاجتماعى فى التعلم حيث يؤكد أن « فائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار ، لأن فيها تكرارا ، وزيادة » (٦ : ٢٥)

أما الزيادة التى يلمح اليها الزرنوجى ولا يفصح عنها فهى زيادة الأثر الدافعى المنشط للتفاعل الاجتماعى فى كل من المطارحة والمنـــاظرة والذى لا يتوافر فى مواقف التعلم حيث يكون الأمر فيها مجرد تكرار •

هذه هى الدافعية كما استخلصت من متفرق آراء الزرنوجى وكما وضعت فيما استطعنا بناءه من نسق تعلم عنده ، والرجاء معقود بما قد تبعثه وتدفعه آراؤه من حركة لاعادة النظر بل وتصحيحه عندنا فى الدافعية عامة وفى علاقتها بالتعلم بصفة خاصة ، فلاتكون دافعية مجردة . عواملها وشرائطها خارجية بالنسبة الى المتعلم وعن مادة تعلمه وعما يقوم به من عمل ونشاط ومشاركة اجتماعية وهو يتعلم ، كما لا تكون الدافعية مسألة انفعالية فحسب بل تتسع لتكون معرفية وحركية الى جانب طبيعتها الانفعالية .

لم تتقدم بحوث التعلم ، والتعلم المدرسى بالذات ، بما كان يرجى لها ويتوقع منها عندما بدأت فى علم النفس الحديث ، ترى ، هل كان من أسباب تعثرها ، نظريا وتطبيقيا ، عدم الدقة فى تصور دافعية التعلم ، حتى لقد أعلن علم من أعلام علم النفس المعاصرين هو كارل روجرز ضيقه بهذا التصور غير التسليم (راجع ٣١) ؟ وهل تكون هذه البحوث أكثر توفيقا ، نظريا وتطبيقيا ، اذا هى تناولت الدافعية فى اطار هذا التصور الجديد الذى يومىء اليه باحث تعلم قدير قديم ؟

رابعا : الاختيـار

من ذاتية الدافعية تنبثق حرية المتعلم ، فهو حر لأن حركته من داخله وليست من تحكم خارجي ، ومن حريته تنشأ وتنمو مسئوليته عن تعلمه ، ومن مسئوليته عن تعلمه أن يختار ما يقدر هو ذاتيا أنه أنسب لتحقيقه تعلمـا أمثل •

فالاختيار عند المتعلم ــ كما نستشفه من حديث الزرنوجى عن التعلم ــ نابع من مصدر أصيل هو دافعية التعلم الذاتية التى تؤكد حرية المتعلـم ومسئوليته ومعهما حقه فى الاختيار •

فالمتعلم فى رأيه حر لأن حركته فى التعلم ناتجة من انبعاث داخلى (٦ : ٢٧ ، ٣٠) وهو فى الوقت ذاته مسئول أن يتعلم اذ « ليس لصحيح البدن والعقل عذر فى ترك التعلم والتفقه » (٦ : ٣٨) وهذا ربط سـليم وقويم بين الحرية ، حرية الانبعاث الداخلى الى التعلم ، ومسئولية الاستجابة للباعث أو الداعية الداخلية • وتتسع مسئولية التعلم عند الزرنوجى بحيث تتضمن جانبين أخلاقيين ينبه اليهما ، الأول المسئولية العلمية ، أو حرمة العلم كما يسميها ، وذلك عندما يحذر المتعلم من أن يذل نفسه أو أن يترك نفسه نهبا للطمع ومحاولة الاستغناء بمال الناس ، فيقول « والعالم اذا كان طماعا لم تبق حرمة العلم ، ولا يقول بالحق » (٦ : ٤١) ، كما أن « العلم أمر عظيم ، وهو أفضل من الجهاد عند أكثر العلماء » (٦ : ٤٤) أما الأمر الثانى فهو أن يكون من نية المتعلم التعلم ــ كما سبق ــ لا لازالة الجهل عن نفسه فحسب بل « ازالة الجهل عن نفسه ، وعن سائر الجهال » (٦ : ٩) •

ومن حرية المتعلم ومسئوليته اختياره ، أى أن اختياره هو اختيـار مسئولية واختيار حرية • ولنلتفت الى ما يراه الزرنوجى فى اختيار المتعلم •

١ ـ اختيار العلم : فعلى المتعلم أن يختار من كل علم أحسنه ، مما يحتاج اليه فى أمر دينه فى الحال ، ثم ما يحتاج اليه من المآل » . (٦ : ١١) .

٢ ـ اختيار الأستاذ : ومن حق المتعلم أن يختـــار من يعلمه ، فيختار « الأعلم والأورع والأسن » (٦ : ١٢) ، بل ان الزرنوجى ، لاهتمامه بصحة الاختيار وسلامته ، ينصح المتعلم ألا يتعجل الاختيار اذ على المتعلم أن يمكث شهرين حتى يتأمل ويختار استاذا ، ويقول « فتأمل شــــهرين فى اختيــــار الأستاذ وشاور .. » (٦ : ١٣) .

٣ ـ المشاورة : ولا تعارض بين الاختيار والمشاورة لأن المشـــاورة من الحرية ومن الاستزادة بوجهات النظر المتباينة وبالمعلومات المتنوعة التى تساعد فى الاختيار . ويكرر الزرنوجى ذكر المشاورة كما أشار منذ قليل فى اختيار الأستاذ ، وكذلك يقول ان على طالب العلم « أن يشاور فى كل أمر » (١٢) وأن يستأنس برأى الأستاذ ويشاوره فى اختيار نوع العلم ، ومادام المتعلم قد أحسن اختيار الأستاذ فلا بأس ـ بل الواجب ـ أن يشاوره ويطيعه فى اختيار نوع من العلم يراه الأستاذ أكثر مناســـبة لوقت أو مرحلة بعينهـــا (٦ : ٢ ، ٢١) .

٤ ـ الثبات بعد الاختيار : الا أنه بعد الاختيار وما يتطلبه من مشاورة ومداولة وتأمل فان على المتعلم أن يثبت عند اختياره ســـواء فيما يتصـــل باختيار الأستاذ ، أو الفن ، أو الكتاب أو البلد .

أما بالنسبة الى الثبات عند الأستاذ ، فيروى الزرنوجى أن أبا حنيفة اختار حماد بن سليمان ـ رحمهما الله ـ بعد التأمل والتفكر بطبيعة الحال ـ وقال ـ أبو حنيفة ـ « ثبت عند حمـاد بن ســـليمان فنميت » (٦ : ١٢) وأرجو أن نتأمل كلمة « نميت » الأخيرة هذه فان فيها من الدلالة على صدق الفهم وعمق البصيرة فى التعلم ما يدعو حقا الى الاكبار ، ذلك لأن التعلم ،

في أصح فهم له ، نمو ، لا في المعارف والمعلومات والأفكار فحسب بل نمو للشخصية الانسانية كلها في تعاملها وتمازجها ، في تفاعلها تفاعلا انسانيا شاملا وعميقا ، في تلاقيها المتراحم بين المعلم والمتعلم يكون من نتاجه لا نمو المتعلم وحده بل نمو طرف التفاعل والتلاقي الآخر وهو المعلم . التعلم نمو لكل من يشارك فيه عندما يكون عملية انسانية تتحرك أعضاؤها حركة متناغمه متناسقه الى أعمق والى أعلى والى أرحب ، في الوعي ، والذوق والارادة . ولهذا كان ثبات المتعلم عند معلم ميسرا ومساعدا على أتمام هذه الحركة الانسانية ، اذ يعطيها حقها في الزمن والاستقرار وهو في الوقت ذاته حقها في النضج والاثمار . ولقد نمى أبو حنيفة ونضج وأعطى خير الثمار عندما ثبت عند استاذه حماد بن سليمان .

وكذلك ينصح الزرنوجي بالثبات على فن بعينه ، أو فرع من فروع العلم « حتى لا يشتغل بفن آخر قبل أن يتقن الأول » (٦ : ١٤) ، وأن يثبت على كتاب ، ويصبر عليه ، حتى لا يتركه مبتورا (٦ : ١٤) وكذلك على المتعلم أن يثبت ويستقر ، ويصبر « على بلد حتى لا ينتقل الى بلد آخر من غير ضرورة ، فان ذلك كله يفرق الأمور ، ويشغل القلب ، ويضيع الأوقات ، ويؤذي المعلم » (٦ : ١٤) وتأمل مارتبه من أضرار عدم الثبات والاستقرار في بلد لغير ضرورة ترى دقة استيعابه لاحتمالات متباينة ومتباعدة تمتد من تفريق الأمور حتى ايذاء المعلم .

٥ - اختيار الشريك : ومن مسئولية المتعلم أن يحسن اختيار شريك التعلم إذ عليه « أن يختار المجد والورع وصاحب الطبع المستقيم ، ويفر من الكسلان ، والمعطل ، والمكثار ، والمفسد ، والفتان » (٦ : ١٤) .

وهكذا ترى أن الاختيار عند الزرنوجي جزء من نظرة شاملة الى ذات المتعلم ، بل الى الذات الانسانية عامة ، تتميز بالاستقلال ، أي الدافعية

الذاتية ، والحرية ، والمسئولية • والحق أن نظرته هذه الى الذات مشتقة ومتسقه مع الاسلام ، وهو الإطار العقيدي الفكرى التربوى الذى نشأ فيه وتنفسه وتمثله كيان الزرنوجي العقلي والوجداني فكان نتاجه هذه النظرة الى الذات • فالانسان فى الاسلام مكرم بعقله وقلبه وما حمل من أمانة • وهو حر بعبوديته لله للمثل الأعلى ، وهو مسئول عن ذاته ومجتمعه ، ومن ثم فان له كل حقوق الكرامة والحرية والمسئولية ، وان حق الاختيار هو أعلى هـــذه الحقوق وأسماها •

هذه النظرة الى ذات المتعلم ، من حيث استقلالها وحريتها ومسئوليتها واختيارها ، تصبغ نسق الزرنوجي فى التعلم بصبغة يمكن أن أسميها صبغة « اسلامية انسانية » ولعل فى تعرفنا الدقيق على الخصائص التى تعطى نسق الزرنوجي هذه الصبغة المميزة ما يدلنا على نهج قويم لارساء قواعد اتجاهات ونظريات تروى بمياهنا وبغيرها ، وتتنفس ما شاء لها نموها من هواء ثقافتنا الأصيلة وغيره ، ولكن لا تتحرك الا بروحنا ، فنعرف أنفسنا بها ونعرف بهـــا وتعرف بنـــا •

ونكاد نرى أوجه شبه بين نظرة الزرنوجي ذات الصبغة « الاســـلامية الانسانية » هذه وما يبرز الآن فى آفاق علم النفس المعاصر من نظريات ذات طابع انسانى (يمثلها ٢٤ ، ٣١ ، ويستعرضها ١٨) تشتق منها اتجاهات فى التعلم والتعليم تجعل مركز العمل والنشاط هو المتعلم (راجع بالذات ٣١) • وان هذا الشبه لملق علينا مسئولية التأمل فى تعمق واستقصاء واستيفاء فى دراسات نفسية تربوية مقارنة بين اتجاه الزرنوجي وغيره ممن أســـهم فى الدراسات النفسية من علماء مسلمين وهذه الاتجاهات الحديثة • أقول اننا محتاجون الى دراسات مقارنة ، وأضيف ودراسات تاريخية تتبعية •

خامسا : الأنشطة

تترابط الأنشطة أو الممارسات فى نسق التعلم عند الزرنوجى ترابطـــا تبادليا وثيقا بكافة عناصر التعلم ، دافعية كانت أو معرفية • وقد تبين هـــذا بوضوح فى بعض المواضع مما سلف من حديث فى هذه الدراسة • لاحظنا مثلا كيف يرتبط النشاط بالدافعية فيما أسميناه « دافعية النشاط » ، حيث لا يكون النشاط الممارس ناتجا عن دافعية مناسبة كما هو معروف ، بل يكون النشاط ذاته باعثا على التعلم ودافعا اليه ، أى أن الدافعية ناتجة عن النشاط وليست مؤدية اليه فحسب ، ومن هذا السبيل ما لاحظناه أيضـــا من أن التنوع فى النشاط يدفع الكسل ويبعد الملل ، فالاقبـــال والاســـتمرار الناتجـــان عن النشاط ، أو التنوع فيه هما أيضا من الدافعيـــة المترتبة على النشـــاط ، أو التنوع فيه هما أيضا من الدافعية المترتبة على النشـــاط ، أو دافعيـــة النشـــاط • فالنشاط اذن ناتج عن ومؤد الى دافعية •

وكذلك نلاحظ أن الأنشطة مرتبطة بالتأهب ، فاذا كانت النية والهمة والتوكل تدعو الى نشاط وتوجهه وتقويه فان النشاط ذاته يؤكد النية ويرفع الهمة ويعمق التوكل • ونلاحظ أيضا ارتباط الأنشطة بأدب النفس ، ذلك لأن أدب النفس يؤثر ، كما يتأثر بالنشاط المعبر عنه ، فتعظيم العلم وأهله مثلا ، والاحتراز عن الصغائر وما الى هذا مما يدخل فى أدب النفس — أو التكوين الخلقى الدافعى — كل أولئك يزداد ثباتا ورسوخا بممارسته فى نشاط فى سلوك فى عمل •

والحق أن انشطة التعلم ليست منفصلة ولا مختلفة عن التعلّم •

ليست الأنشطة شرطا مؤديا الى التعلم والتمكن بل انهـــا عنصر من العناصر المكونة للتعلم •

الأنشطة هى التعلم

اذ ليست أنشطة التعلم منفصلة عن محتواها ومراميها ، كما أن الأنشطة ليست منفصلة عن دافعيتها ، ذلك لأنها ، أى الأنشطة ، من الدافعية وفيها ومؤدية اليها .

نعم ، ليست الأنشطة شروطا مؤدية الى التعلم ، أى تؤدى اليه وهى خارجة عنه ، بل هى التعلم ، هى داخلة فيه ، هى جزء منه ، هى شكله ومحتواه ، هى غايته ومرماه . فليست أنشطة الفهم مثلا شيئا مغايرا للفهم بل هى الفهم ، وليست أنشطة تعلم السلوك الخلقى مختلفة عن الخلق بل هى الخلق . وليس العلم ، كما يؤكد الزرنوجى ـ الا العمل به (٦ : ٨) ، أى أن العلم هو العمل ، كما أن الأنشطة هى التعلم .

وهكذا نرى كيف يتواثق الارتباط التبادلى بين الأنشطة وعناصر التعلم ، ولعل فى هذا ما يذكرنا بأن فصل الأنشطة عن هذه العناصر ، بل فصل عناصر التعلم بعضها عن بعض ، ليس الا عملا تحليليا نظريا لا يعنى انفصال هذه العناصر وتباعدها فى واقع تعلم الكائن الحى المتكامل المتفاعل النامى .

ويمكن أن نميز الخصائص التالية للأنشطة والممارسات من حيث هى عنصر أساسى من عناصر نسق التعلم عند الزرنوجى .

التنــوع

عندما نتأمل ما وجه اليه الزرنوجى اهتمامه من أنشطة مرتبطة بالتعلم نجد فيها تنوعا كبيرا ، كأنما يريد أن يوضح للمتعلم أنه كلما زاد تنوع نشاطه وممارسته زادت جودة تعلمه وارتفعت درجة تمكنه ، بل انه ينصح بذلك التنوع بشكل مباشر وخاصة فيما يمنع الكلالة والملالة (٦ ، ٤٥) .

ومن الأنشطة التى يتناولها الزرنوجى :

(أ) المطارحة والمناظرة والمذاكرة والمشاورة .

ويفضل الزرنوجي هذه الأنشطة التشاركية ، لتنوعها وزيادة ايجابيتها، على مجرد التكرار ، فيقول « وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار ، لأن فيها تكرارا وزيادة ٠٠ » (٦ : ٣٥) ، وسوف نعود بعد قليل الى هذه الزيادة التى يشير اليها الزرنوجى اشارة تلميح وأحسبه يعنى بهـا - ضمن ما يعنى - الطبيعة الاجتماعية لهذه الأنشطة التشاركية ٠

والمقصود بالمطارحة القاء الدارسين المسائل والمشاكل بعضهم على بعض فى صورة محاورة ومبادلة للرأى ، وبالمناظرة المجادلة والتراوض الفكرى أو المعرفى ، وان للمطارحة والمناظرة ، وكذلك للمذاكرة والمشاورة أصولا :

اذ يجب أن تكون بالانصاف والتأنى والتأمل « فان المناظرة والمذاكرة مشاورة ، والمشاورة تكون لاستخراج الصواب ، وذلك انما يحصل بالتأمل والتأنى والانصاف ، ولا يحصل بالغضب والشغب ، فان كانت نيتـه الزام الخصم فلا تحل المناظرة ، وانما تحل لاظهار الحق » (٦ : ٢٥) وعلى المتعلم أن يتجنب المذاكرة مع متعنت غير مستقيم الطبع (٦ : ٣٥) ٠

(ب) التأمل : ويرى الزرنوجى أنه « ينبغى لطالب العـلم أن يـكون متأملا فى جميع الأوقات فى دقائق العلوم ويعتاد ذلك ، فانما تدرك الدقائق بالتأمل » (٦ : ٢٦) ٠ والتأمل نوع من النشاط المعرفى يتميز بالسـكينة والتعمق ، فيه تقلب وجهات النظر وتجمع الحقائق والأفكار والآراء وتوضح وتوزن وتربط ويستنتج منها ويستدل بها ٠ ولا شك أن اعتياد التأمل يعتبر جانبا هاما من جوانب التعلم ٠ وهو مثال على أن نشاط التعلم هو التعلم ، كما سبق ، فاعتياد التأمل هو التأمل ، ذلك لان المتعلم يتعلمه اذ يمارسه ، يتمكن منه اذ يعمله ، ثم انه بعد التمكن منه مساعد للتعلم على الانتقال الى مستويات ومجالات من التعلم أبعد وأعمق ٠

وان التأمل المقصود ، أو التأمل الموجه ، أو التأمل الارادى محتاج الى

دراسات حديثة من حيث هو نشاط تعلم وأسلوب تعلم ونتاج تعلم . نحتاج الى أن نقارن بينه وبين ما يحدث من انتظام جديد أو اعادة تنظيم في العلاقات الادراكية كما يفسرها الجشتالت . وبخاصة فى جانب مرور الوقت وعلاقته برسم الذاكرة (*) memory trace (٢٥ : فصل ٩ ، ١٠) . فما الفرق - معرفيا ودافعيا - بين التأمل المقصود ومرور الوقت فى الفهم والاستبصار ؟ وما الفرق بين الاستكشاف للمجال الادراكى أو مجال المشكلة والتأمل الموجه المقصود فى هذا المجال ؟ وما العلاقة بين التأمل أو التمعن أو التملى وأنماط السلوك المعرفى المختلفة مثل حل المشكلة أو التفكير الابداعى ؟

الحق أن ما يقوله الزرنوجي عن التأمل محتاج هو ذاته لادراك دقائقه الى تأمل ، وبهذا يتأيد ما أشار اليه من قول مأثور مازال صـــادقا على مر العصور وهو « تأمل تدرك » (٦ : ٣٦) .

(جـ) التسجيل ، الضبط ، الاعادة ، التعليق . فعلى المتعلم أن يسجل ما يسمع وما يقرأ ، ذلك لأن « من كتب شيئا قر » (٦ : ٤٩) ثم ان عليه أن يحرص على كتابة الجزء الذى يدرسه ويفهمه ويعيده . فينبغى على المتعلم - كما يقول الزرنوجي - أن يعلق ، أى يكتب بصورة منظمة ، السبق ، أى ما يدرسه ويتم فهمه من مادة دراسية يحقق بها تقدما أو سبقا فى طريق التعلم ، بعد الضبط ، أى الفهم أو التمكن competence أو الهيمنة mastery

---

(*) الرسم لغة هو الأثر ، فيقال رسمت الناقة اذا أثرت في الارض من شـــــــدة الوطء .

وأفضل أن تترجم trace بـ الرسم (جمعها رسوم) ، وأن يبقى لفظ « الأثر » ترجمة لـ effect وحدها . ومما يؤيد استعمال رسم ترجمة لـ trace أن لها فى اللغة العربية ارتباطا بعمليات معرفية ، فيقال ترسم المنزل بمعنى تأمل رسمه وتفرسه ، ويقال ترسم القصيدة بمعنى تبصرها وتأمل كيف هى ، بل لها اتصال مباشر بالذاكرة اذ يقال ترسم الشىء بمعنى تذكره ولم يحققه (راجع ١٠ جـ ١ : ٣٤٤ - ٣٤٥) .

عليها ، وبعد الاعادة كثيرا • ونص كلامه الذى يوجهه الى المتعلم أنه « ينبغى أن يعلق السبق بعد الضبط والاعادة كثيرا ، فانه نافع جدا » (٦ : ٣٣) •

الحيـــــــوية

ولا ينبغى أن تكون أنشطة التعلم خافتة الايقاع ضعيفة النبض فاترة الخطو ، بل يجب أن يكون الدرس بهمة وحماس واقدام ، لان التعلم نشـاط ممتع مبهج من صبر عليه « وجد لذة تفوق سائر لذات الدنيا » (٦ : ٤٤) • ولهذا فان التحرك اليه والاندماج فيه ينبعان من داعية وباعث ذاتى ومن ثم تكون حيوية التعلم وحرارتها •

(أ) ومن مظاهر هذه الحيوية ألا يتهاون المتعلم فى الفهم عن الأستاذ (٦ : ٣٣) بل « يجتهد ويدعو الله ويتضرع اليه ، فانه يجيب من دعاه » (٦ : ٣٤) ، وهذا نصح بالاهتمام والحرص والاصرار على الفهم ، يجعل التعلم نشاطا مستغرقا مجزيا ذاتيا ، أى متعة جزائه منه •

(ب) كما أن على المتعلم ألا يعتاد المخافتة فى التكرار « لأن الدرس والتكرار ، ينبغى أن يكون بقوة ونشاط » (٦ : ٤١) ، ويروى ما كان من شأن أحد الفقهاء المتعلمين من أنه « كان يذاكر الفقهاء بقوة ونشـــاط ، وكان صهره عنده يتعجب من أمره ويقول : « أنا أعلم أنه جائع منذ خمسة أيام ، ومع ذلك يناظر بقوة ونشاط » (٦ : ٤٢) •

(جـ) وان على المتعلم أن يتجنب الكسل وأن يبعث نفسه على التحصيل والجد والمواظبة (٢٧) • أرأيت كيف تكون أنشطة التعلم اقبالا وحماسـا واسـتغراقا •

الاســـــتمرار

والاستمرار والاتصال من خصائص أنشطة التعلم التى تضمن لها فاعليتها وتحقيق نتائجها فى التعلم • فمع التنوع والقوة الحيـــوية فى ممارســـة

هذه الأنشطة لابد من عدم تعرضها لانقطاع أو فترة ، لهذا ينصح الزرنوجى بأنه « ينبغى ألا يكون لطالب العلم فترة فانها آفته » (٦ : ٤٢) . وينبع رأيه ونصحه هذا من اعتقاد أعم هو أن العلم صناعة تحتاج الى الاستمرار ، ويذكر ماقيل فى شأن الاستمرار فى هذه الصناعة والمداومة عليها والتجرد لها من أن « صناعتنا هذه من المهد الى اللحد ، فمن أراد أن يترك علمنا هذا ساعة فليتركه الساعة » (٦ : ٤٤) .

وان ما فى هذا الاعتقاد بأن العلم « صناعة حياة » من قوة الالزام الخلقى الذاتى للمشتغل به ما يضمن الاستمرار فيه والمداومة عليه والتجرد له . أما آثار الفترة أو الانقطاع السالبة على التعلم فيمكن اجمالها فيما يلى :

(أ) أن الفترة فتور ، أى أن الانقطاع عن ممارسة الأنشطة بتنوعها وحيويتها لاشك مؤد الى هبوط وفتور فى مستوى دافعية المتعلم ، يزيد انخفاضه كلما طالت فترات الانقطاع وتكررت .

(ب) الفترة غربة . أى أن الانقطاع عن العلم ابتعاد عن مجاله بما يزخر به من مثيرات ومنبهات والماعات ومنشطات ومعززات ، وفى هذا البعد غربة عن جو التعلم والدرس يحرم المتعلم من النمو فى التعلم الذى سبيله الثبات والاستمرار كما أشار الزرنوجى من قبل .

(جـ) الترك آفة التعلم . فان فى عدم الاستعمال وترك ممارسة الأنشطة اضعافا لما اكتسبه المتعلم من سلوك ، وما اعتاده من أساليب تعلم ، وكما يزيد التأهب للتعلم ايجابية واقبالا بزيادة التمكن والهيمنة فانه يغيض ويذبل بما يعترى المتعلم من تكرار الفشل والنسيان بعد طول الترك .

ويؤيد الزرنوجى رأيه فى تجنب الترك بما قاله أستاذه برهان الدين الفرغانى عن نفسه « انما فقت على شركائى بأن لم تقع لى الفترة فى التحصيل» (فى ٦ : ٤٢) ، وصدق الشيخان .

التـــــــدرج

لنسر مع الزرنوجى سيرا رقيقا هينا حتى نرى رأيه واضحا فى خاصية التدرج فى ممارسة أنشطة التعلم ٠

(أ) فهو يتفق مع ما كان شيوخه وأساتذته يذهبون اليه من ضرورة ان يكون قدر السبق ، أو قدر الجزء المتعلم ، أو التعيين المدروس ، بحيث يمكن تعلمه وحفظه والتمكن منه ، أو بتعبيره هو يمكن ضبطه ، بالاعادة مرتين (٦ : ٣٣) ٠

(ب) على أن تكون هذه الاعادة بالرفق ، أى دون سرعة زائدة ، أو عجلة ، أو قلق مرتفع رغبة فى الانتهاء منه فى وقت قصير ٠

(جـ) وعلى المتعلم أن يزيد ذلك القدر المدروس ، أو السبق ، كل يوم زيادة يسيرة ، يزيده كل يوم كلمة ٠ ويمكن أن نفهم من هذا أنه يعنى زيادة جزء أو قدر من التعلم وليس بالضرورة كلمة بالمعنى الحرفى للكلمة ٠ حتى وان طال التعيين المدروس وكثر فانه يمكن التمكن منه واتقانه وضبطه بالاعادة مرتين ، ذلك لأن المتعلم بدأ حفظه وتعلمه وضبطه بالاعادة مرتين ، وهكذا يستمر فى الزيادة بالرفق والتدريج ٠

(هـ) أما اذا كان القدر المتعلم طويلا فى الابتداء واحتاج الى الاعادة عشر مرات ، فانه سوف يتطلب فى مراحل التعلم التالية وعند الانتهاء الاعادة عشر مرات أيضا ، ذلك لأن المتعلم « يعتاد ذلك ، ولا يترك العادة الا بجهد كبير » (٦ : ٣٣) ٠

(هـ) أى أن المتعلم عندما يتبع أسلوبا معينا فى المراجعة والحفظ والتمكن عندما يتبع استراتيجية تعلم معينة فى البداية ، فانها تميل الى أن تثبت عنده ٠ فاذا بدأ بالتكرار مرتين أصبح هذا نمط تعلمه حتى نهاية التعلم وكذلك اذا اتبع أسلوب التكرار عشر مرات ، أى أنه يعتاد أسلوب تعلم معين لايستطيع

تركه أو تغييره الا بجهد كبير • وفي هذا نرى كيف يهتم الزرنوجي بأسلوب التعلم الذي يتبعه المتعلم والذي يصبح جزءاً من تعلمه كيف يتعلم ، أو تعلمه كيف يعلم نفسه •

(و) ومن التدرج في التعلم أن يراعي المتعلم أن « يبتدىء بشيء يكون أقرب الى فهمه » (٦ : ٢٣) ويذكر الزرنوجي ما كان يقوله أحد شيوخه من أن « الصواب عندي في هذا ما فعله مشايخنا رحمهم الله ، فانهم كانوا يختارون للمبتدىء صغار المبسوط ، لأنه أقرب الى الفهم والضبط ، وأبعد عن الملالة وأكثر وقوعا بين الناس » (٦ : ٣٣) •

التكرار

للتكرار الفعال عند الزرنوجي من الخواص ما سبقت ملاحظته أو الالماح اليه ومنها ما يتضح أمامنا الآن لأول مرة • ومن الممكن أن تنتظم هذه الخواص جميعا في عقد متصل واحد يعطينا صورة محددة ومركزة عن التكرار ودوره في أنشطة التعلم في نسق الزرنوجي • ويتضمن « عقد التكرار » هذا الحبات أو الخواص التالية :

(أ) اعتياد أسلوب التكرار • وقد لاحظنا منذ قليل أن الزرنوجي يحذر المتعلم من اتباع نمط تكرار خاطىء في بداية التعلم حتى لا يثبت هذا النمط ويصبح عادة يشق عليه تغييرها •

وهذه هي الخاصة الأولى للتكرار عند الزرنوجي ، أعني اتباع نمط أو أسلوب تكرار مناسب لقدر المادة المتعلمة منذ البداية ، وهو أكثر ميلا الى أن يكون قدر المادة هذا محدودا « فانه اذا قل السبق وكثر التكرار والتأمل يدرك ويفهم »(٦ : ٣٣ - ٣٤) •

(ب) الرفق ، والرفق من خواص التكرار الفعال عند الزرنوجي ، فقد

لاحظنا نصحه المتعلم الرفق والاعتدال فى سرعة التكرار وفى الجهد الذى يبذل فيه (٦ : ٤١ ، ٤٢) ٠

(جـ) يسر الزيادة ٠ ومن خواص التكرار أيضا التدرج والتقدم فيه تدريجا بحيث تكون الزيادة زيادة يسيرة ٠

(د) الفهم ٠ وهو خاصة أساسية في التكرار عند الزرنوجى ٠ وانه ليكرر النصح للمتعلم بضرورة الفهم فيوصيه مثلا بأن « يجتهد فى الفهم عن الأستاذ ، أو بالتأمل والتفكر وكثرة التكرار » (٦ : ٣٣) ، كما يحذره من ألا يكتب « شيئا لا يفهمه فانه يورث كلالة الطبع ، ويذهب الفطنة ، ويضيع أوقاته » (٦ : ٢٣) كما أنه ينبه هنا أيضا الى أن التكرار مع عدم الفهم يصبح نمطا وأسلوبا ثابتا عند المتعلم وعادة لا يستطيع منها فكاكا ، بل ويهبط بمستوى قدرته على الفهم ، فيقول عن المتعلم انه « اذا تهاون فى الفهم ولم يجتهد مرة أو مرتين يعتاد ذلك ، فلا يفهم الكلام اليسير ، فينبغى ألا يتهاون فى الفهم بل يجتهد » (٦ : ٣٤) ٠

(هـ) ذاتية التقدير والحد الأمثل ، أو القدر الأنسب فى التكرار يعده المتعلم ويقدره لنفسه (٦ : ٤١) ، ذلك لان المتعلم أعرف بقدرته الذاتية من سابق خبرته فى تعلمه ، وبما تحتاجه مادة معينة أو جزء من مادة من تكرار منه حتى يتم تعلمه واحسانه أو التمكن منه ٠ وليس مما يتعارض مع نسق التعلم عند الزرنوجى أن يعطى المتعلم حق المشاورة والائتناس برأى الاستاذ أو الشريك عندما يريد أن يحدد لنفسه قدرا من التكرار ، فقد رأينا كيف ينصح المتعلم بالمشاورة ، الا أن المهم أن المتعلم ذاته هو الذى يقدر ويقرر حتى وان شاور استاذا أو شريكا ٠ وجوهر هذا التقدير الذاتى للحد الامثل للتكرار أن المتعلم « لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ » (٦ : ٤١) ٠ ومن هذا ترى كيف أن هذه الخاصية من خواص التكرار هى فى ذاتها تدريب للمتعلم على

أن يتولى بنفسه توجيه تعلمه وتقدير سيره فيه مما يؤكد اتجاه الزرنوجي فى التعلم عامة من أن مقود التحرك فيه فى يد المتعلم ومسئولية كل خطوة فيه انما هى مسئولية المتعلم ذاته •

(و) سبق الأمس وما قبله • وهنا يضع الزرنوجى بين أيدينا فكرة فى نصيحة عن فاعلية التكرار فى التعلم والحفظ بصفة خاصة ، وانها لمستحقة منا طول تأمل وامعان نظر ، يعبر عنها بقوله :

« وينبغى لطالب العلم أن يكرر سبق الامس خمس مرات ، وسبق اليوم الذى قبل الأمس أربع مرات ، والسبق الذى قبله ثلاث مرات ، والذى قبله اثنتين ، والذى قبله مرة واحدة ، فهذا أدعى الى الحفظ » (٦ : ٤١) •

وبالتأمل والنظر فى هذه الفكرة المتضمنة فى النصيحة نرى فيها :

١ - مباشرة الاهتمام العملى • فهو يوجه نصيحة عملية تعليمية مباشرة يرجو بها أن يفيد المتعلم فى أسلوب التكرار والمراجعة الذى يساعده فى الحفظ ، أو يكاد يوجه نصحا بما نسميه اليوم مهارات الاستذكار أو عادات الإستذكار الجيدة ، وكأنى به قد وضع نظاما أسبوعيا للمتعلم يتضمن تكرار ومراجعة الأجزاء أو الوحدات الدراسية ، أو ما درسه من سبق ، طوال أيام الاسبوع الخمسة على أن تكون هذه المراجعة فى اليوم السادس ، ويكون اليوم السابع يوم راحة •

٢ - صدق الالهام العلمى • فمع المباشرة العملية التطبيقية نرى فى فكرة الزرنوجى هذه عن توزيع التكرار بحيث تعطى المادة المتعلمة حديثا تكرارا أكبر من تلك التى تتعلم قبلها ، نرى فيها صدقا فى البصيرة والالهام العلمى يلفت النظر ، وخاصة أن الفكرة مخالفة تماما ، بل مناقضة لما هو متوقع ممن يفكر فى التعلم تفكيرا عاديا غير متعمق أو متخصص • فالمألوف أن يكون تكرار الاقدم تعلما أكثر من تكرار الاحدث تعلما ، لان الاقدم أكثر تعرضا

للنسيان من الاحدث ، ومن ثم يحتاج تكرارا أكثر • أما أن ينتبه الزرنوجي الى عكس المألوف أو المتوقع من التفكير العادي في التعلم فانه دليل على صدق الحدس العلمي ونفاذ البصيرة النفسية عنده مما يدعونا الى اقتراح دراسة فكرة الزرنوجي هذه دراسة تاريخية تحليلية تجريبية •

تاريخية لابراز ما فيها من شبه ، أو اختلاف ، بالدراسات الاولى التي أجراها ابنجهاوس Ebbinghaus (١٨٥٠ ـ ١٩٠٩) عن الحفظ ودور التكرار فيه وطابع النسـيان للخبرات المتعلمة ، وقد نشرها ابنجهاوس في ليبزج عام ١٨٨٥ (١٧ في ٢٩ : ٥٥٤ ـ ٥٥٥) ، ولعلنا نتذكر أن كتـاب الزرنوجي قد ترجم الى اللاتينية وطبع في ألمانيا في ١٧٠٨ م وفي ليبزج بالذات عام ١٨٣٨ م ، وأن من نتائج دراسات ابنجهاوس التجريبية المعروفة عن الحفظ والنسيان أن النسيان يكون أكبر ما يكون بعد الحفظ مباشرة ثم يقل تدريجا ، الا أن المهم ،والطريف حقا ، أن دراساته التجريبية ، ولو أنها كانت على مقاطع عديمة المعنى ، كادت تؤكد فكرة الزرنوجي التي لم تصدر عن دراسة تجريبية وانما عن صدق حدس وعمق بصيرة•• ذلك أن من نتائج دراسـة ابنجهاوس أن معدل النسيان ، بعد زيادة سرعته بعد الحفظ مباشرة ، يكاد يثبت بحيث يكون أقل ما يمكن في فترات من يومين الى ستة أيام (٢٩ : ٥٥٤)• ودورة « تكرار السبق » عند الزرنوجي هي خمسة أيام سـادسها هو يوم المراجعة • ولسنا نريد أن نذهب في المقـارنة الى أبعد مما تحتمل ، وكل ما يعنينا أن تركز هذه الدراسة التاريخية المقترحة على وضع فكرة الزرنوجي عن تكرار سبق الامس بالصورة التي يقترحها ، في سياق التطور التاريخي للدراسات النفسية ، ولعلها تكون بداية لدراسات تاريخية تحذو حذوها وتنهج نهجها في توضيح مكان ودور أفكار وآراء سائر المفكرين المسـلمين العرب القدامى المتصلة بالجوانب العقلية والنفسية وان لها لمكانا ومكانة عليـة ، ولكنها تنتظر همة من يجليها لتبرز ناصعة للعيان •

تحليلية : أما الدراسات التحليلية الخاصة بفكرة الزرنوجى هذه فانها يجب أن تهتم بجانب « تفسير » الظاهرة التى بنيت عليها هذه الفكرة • حقا لقد صدر الزرنوجى عن حدس علمي وبصيرة نفسية ، لكن ما تفسير ما يمكن أن يكون فى فكرته من سلامة أو قوة ، أى ما تفسير ربطه بين كثرة تكرار الاحدث عن تكرار الاقدم وجودة الحفظ ؟ كيف تفسر النظريات والاجتهادات الحديثة فى التعلم عامة والحفظ خاصة هذه الظاهرة ؟ هل نجد تفسيرا مثلا عند الجشتالت وخاصة فى دراستهم عن رسوم الذاكرة memory traces وما يذهبون اليه من تعرضها للتغيير سواء كان تغيرا منها ذاتيا ، لانها ذات طبيعة دينامية ، أو تغيرا ناتجا عن استثارة خارجية (٢٥ فصل ٦ ، ٢٩ : ٥٥٢ ، ٧) ؟ وأياما يكون مصدر التغيير فى هذه الرسوم فان الوقت فى ذاته عنصر هام فيها كما أن الاستثارة الخارجية محددة لها أيضا • فهل يكون التكرار الاكثر عددا لما يتعلم حديثا عاملا مؤثرا أو استثارة خارجية مساعدة لرسوم الذاكرة على سرعة التنظيم والبناء أو اعادة التنظيم والتكوين بحيث يقل احتمال نسيانها ؟ وهل يساعد على زيادة تثبيت هذه الرسوم ، أو تحويلها الى صيغ جيدة التنظيم والبناء ما أشار اليه الزرنوجى من قبل من ضرورة الفهم مع التكرار فى بداية التعلم ؟ وهل يكون تأكيده ونصحه بضرورة طول التأمل نوعا من المراجعة ، أو التسميع الذاتى self rehearsal ، الذى يمثل استثارة خارجية تؤدى الى زيادة سرعة حركة رسوم الذاكرة وتضاغطها لتكتسب تنظيما أحسن وبنية أمتن ؟ ولكن اذا صح تفسير فاعلية التكرار الاكثر للاحدث تعلما وفق هذا الاتجاه الجشتالى فكيف يصح أن يكون نصيب رسوم ذاكرة أقدم تكرار أقل مع احتمال تعرضها ، ومن وجهة نظر الجشتالت ، للاضمحلال والضمور تلقائيا ، أو للتمثل - assimilation فى رسوم ذاكرة أخرى ؟ أم هل يحتاج الامر الى تفسيرات أخرى ؟ هذه وغيرها تساؤلات ومشكلات تسعى الى مغامر يقتحمها نظريا ، أو نظريا وتجريبيا •

ومن المحاولات العلمية الجديدة والمتجددة مايدور حول دراسة الذاكرة بعيدة الامد Long-term memory والذاكرة قصـــــيرة الامد short-term memory والتي تعتمد على صياغة جديدة لنظرية التدامج consolidation theory والتي تقترح (٢٧) أن التغييرات التي تحـدث في الجهـــاز العصبي والتي تنتج عن التعـلم تعتمـد عـلى مـــرور الوقت time dependent ، بمعنى أن رسوم الذاكرة محتاجة الي مرحلة تدامج consolidation phase لا تتعرض فيها للاضطرابات من أية أحداث تتداخل فيها حيث أنها - أي الرسوم - تكون في هذه المرحلة شديدة الحساسية لأية إضطرابات ، وبعد انقضاء هذه المرحلة في سكينة وســـلام وسلامة ، أي دون اضطراب ، فان الرسوم تتدامج وتتماسك وتصبح جزءا دائما نسبيا من الذاكرة طويلة الامد تقاوم أي تدمير تتعرض له مستقبلا • ويجرى التحقق تجريبيا لما تتضمنه هذه النظرية من فروض وتســـاؤلات واحتمالات (٢٠) • وهذه النظرية تبدو في جوهرها إمتدادا نظريا وتجريبيا لما ذهب اليه الجشتالت وتوقعوه بالنسبة الي مصير رسوم الذاكرة ، كما ذكرت أعلاه ، بل وحتى في مجال التغييرات البيولوجية في التعلم كما تنبأ بهـــا كوهلر Kohler في كتـــابه عن علم نفس الجشـــتالت في ١٩٤٧ عنـــدما قال في آخر كلمات هذا الكتاب « وعند هذه النقطة ، كما عنـــد نقاط كثيرة غيرها ، يبدو أن المصير الطبيعي لعلم نفس الجشتالت هذا أن يكون علم بيولوجيا الجشتالت » (٢٥ : ٢٦٠) ومهما يكن من أمر صدق التوقعات أو التطابقات بين نظرية الجشتالت ونظرية التدامج ، وهذا أمر يستحق دراسة قائمة بذاتها، فان ما يعنينا منهما أنهما توليان عامل الوقت أهمية في الحفظ ، وأنهما تتفقان على أن مراحل الحفظ الاولى تكون أضعف منها فيما بعد ، مما يدعو الي زيادة التدريب والتكرار لما هو أحدث حفظا ، وهذا ما ذهب اليه الزرنوجي في فكرته أو فرضه ، الخاص بتكرار سبق الامس أكثر من تكرار ما قبله ، والمجال متسع لمزيد من التحليل والتفسير •

تجريبية : ومن الممكن أن تتجه الدراسة التجريبية لفكرة الزرنوجى هذه اتجاهين :

الأول ، يجريبها فى مجال التعلم المدرسى ، أى فى مجال تعلم تطبيقى ، حيث تستخدم فيه مادة دراسية مما يتعلمه التلاميذ ، ويتبع فيها ما يقترح من توزيع للتكرار ، ولنا أن ننوع من طبيعة المادة الدراسة ، ومن مراحل الدراسة ، ومن سن التلاميذ ، وما يمكن تغييره أو التحكم فيه من متغيرات موقف التعلم المدرسى لنرى كيف يمكن أن تكون نتيجة ، أو فاعلية فكرة الزرنوجى هذه • وأننا لفى غنى عن تأكيد أهمية ما نتوقعه ونخرج به من نتائج واحتمالات ومشكلات ، منها ما يتصل بالفكرة ذاتها ومنها ما يدور حولها أو ينتج منها من قريب أو بعيد مما قد يفتح أمامنا أبواب دراسات تجمع بين عمق الاصالة بامتداد جذورها فى أعماق تاريخنا وقوة الاتصال بالواقع التعليمى عندنا الذى طال ما غاب عنه منظر التعلم ومجربه القابع فى قممه العالية •

أما الاتجاه الثانى فهو أن نعتبر فكرة الزرنوجى هذه فرضا علميا قابلا للتحقيق التجريبى فى ذاته ، أو نعتبره فرضا علميا عاما نشتق منه أو نبنى عليه فروضا أو تساؤلات أو مشكلات فرعية محدودة نضعها موضع الفحص والاستقصاء والتجريب ، منها مثلا مدى صدق هذا الفرض فى تعلم ماله معنى وما ليس له معنى ، ولنلاحظ أن دراسات ابنجهاوس الاولى التى سبقت الاشارة اليها كانت تستخدم مقاطع عديمة المعنى • وهل تصلح فكرة الزرنوجى أو نمط التكرار المقترح عنده بالنسبة الى كل مواد التعلم ؟ هل تصلح مثلا فى التعلم الاصلى فى فاعلية فكرة الزرنوجى عن التكرار ؟ وماذا تكون النتائج لو أننا غيرنا من نمط التكرار الذى يقترحه ، كأن يكون التكرار بالنسبة الى ما يحفظ فى الأيام الخمسة السابقة كله مثلا خمس مرات ؟ • أو لو أن الأمر كان عكس ما اقترحه ، أى يكون التكرار للاقدم أكثر من التكرار للاحدث ؟ أو أن يكون التكرار متفاوتا ، أى لا يتبع نظاما ثابتا ؟ الى آخر ما يمكن أن يصمم

من احتمالات لنرى آثارها تجريبيا على الحفظ . وأمام من يخوض هـــذا الغمار التجريبى نتاج رائع من الدراسات قديمها وحديثها أجريت بتنويعات شتى فى مجال الحفظ والنسيان ، مما يجعل المغامرة رحلة استكشاف تهون مخاطرها وتحتمل مشـــاقها بعد الأوبة منها بأغلى ما يعود به مقتحم البحار العالية الآفاق البعيدة من دور فريدة ونتائج وفتوح يزهو بهــا على من يؤثر الغوص فى ضحولة المياه القريبة .

سادسا : الحفظ والنسيان

ويسلمنا الكلام على الأنشطة الى عنصر آخر من عناصر نسق العلم عند الزرنوجي هو الحفظ والنسيان . والحق أن عنصر الحفظ والنسيان ليس غريبا عن الأنشطة لأن مراعاة خواص هذه الأنشطة تساعد على الحفظ الجيد ، وكانت هذه العلاقة بين الأنشطة والحفظ أشد ما تكون وضوحا ومباشرة فى مناقشة آراء الزرنوجي فى التكرار ، و « تكرار سبق الأمس وما قبله » بصفة خاصة .

بل ان العلاقة بين الحفظ والنسيان وسائر عناصر نسق التعلم عند الزرنوجي لا يمكن اغفالها وإن كانت أقل مباشرة وأكثر بعدا عن علاقتهما بعنصر الأنشطة . فلاشك أن الحفظ والنسيان مرتبطان بل متضمنان فى عناصر : التأهب ، أو الاتجاه العقلى الانفعالى نحو التعلم ، وفى : أدب النفس ، أو الجانب الخلقى ـ الدافعى للمتعلم ، وفى : الدافعية ، سواء كانت دافعية مادة أو دافعية نشاط أو دافعية مشاركة ، كما لا يشق علينا أن نتبين ارتباط الحفظ والنسيان بعنصر اختيار ، أى حرية المتعلم ومسئوليته فى اختيار العلم والاستاذ والشريك . فان للحرية ، أو ذاتية الدافعية ، دورا لا فى الحفظ فحسب بل فى كافة جوانب التعلم على تنوعها واتساعها .

ولكن ، على الرغم من ارتباط وتضمن الحفظ والنسيان فى سائر موضوعات التعلم التى تناولها الزرنوجي ، أو عناصر نسق التعلم كما تقدمه هذه الدراسة ، فانه قد أفرد تفصيلا مستقلا فى أخريات كتابه تحت عنوان « فيما يورث الحفظ وفيما يورث النسيان » (٦ : ٥٤ ـ ٥٧) ، كاشفا بافراده هذا الفصل لموضوع الحفظ والنسيان عن ثلاثة أمور :

الأول : تمييزه الحفظ والنسيان على أنهما نشاط عقلى معرفى جدير بأن يتناول بشكل مستقل ويدرس - نظريا - فى ذاته ٠

والثاني : تناوله كلا من الحفظ والنسيان تناولا منفصلا ، فليس الحفظ، فى تحليله ، هو نقص النسيان ، كما أن النسيان ليس هو نقص الحفظ ، بل هما ، نظريا ، ظاهرتان أو عمليتان عقليتان جديرتان بالفهم والدراسة والتحليل منفصلتين ، ثم التحقق التجريبى من الظروف والعوامل والشرائط المؤثرة فى كل منهـــــا ٠

أما الأمر الثالث : فهو رغبته فى أن يعطى المتعـــلم ، دارس كتـــابه ، فوائد ونصائح مباشرة فيما يساعده على الحفظ وفيما يجنبه النسيان ٠ حقا لقد تكرر نصحه من قبل ، كما بينا فى عناصر نسقه الأخرى ، الا أنه أراد بهذا التناول المفرد أن يركز نصائحه فى الحفظ والنســـيان ثم أن يضيف اليها هنا ما لم تتفق له مناسبة ذكره من قبل ٠

ونجد الزرنوجى فى نصحه هذا الخاص بالحفظ والنسيان كمـــا فى مواقع كثيرة سلفت - أعلى ما يكون ارتفاعا الى ذرا النظرية عندما يكون أشد قربا الى ما هو عملى فيوجه النصح الواضح المباشر المفصل الى المتعلم ٠ واننا لنستشف هنا أيضا من وراء ما يذكره من نصائح ادراكا سليما وبصرا نافذا فى الحفظ والنسيان ٠

فيما يورث الحفظ

فعندما ننظر فيما ينصح به من شرائط وعوامل وظروف تســـاعد على الحفظ الجيد نجدها تدخل ضمن صنفين أو طائفتين كبيرتين هما :

أ- **العوامل أو الأسباب - كما يقول الزرنوجى - النفسية ، ثم العـــوامل الأسباب - الجسمية ٠**

أولا : العوامل النفسية : ويمكن تقسيمها بدورها الى :

١ ـ عوامل عقلية : وتتضمن :

(أ) قراءة القرآن نظرا : فيذكر أنه « قيل : ليس شيء أزيد للحفظ من قراءة القرآن نظرا » · (٦ : ٥٤) وأن هذه الفكرة لتدعو الى كثير من التأمل · فلماذا تأكيده على القراءة وليس حفظ القرآن ؟ مجدر القـــراءة يساعد على الحفظ · هذا يحتاج الى تحقق · ثم يؤكد أيضا أن تكون القراءة نظرا ، أى قراءة من المصحف وليس تسميعا أو استرجاعا · وهذا يحتاج الى تحقق أيضا · ثم هل تكون هذه القراءة نظرا قراءة جهرية أم قراءة صامته ؟ ثم أيهما أكثر تأثيرا — ان كان ثمة تأثير — فى الحفظ ؟ هذه المسائل كلها ، وما قد يتفرع منها ، محتاجة الى تأمل ودراسة وتجريب ·

(ب) حفظ كتاب ييسر : ويذكر فى هذا ما كان يقوله شـــيخ من شيوخه من أنه « ينبغى للمتفقه أن يحفظ كتابا واحدا من كتب الفقه دائمـــا ليتيسر له حفظ ما يسمع من الفقه » (٦ : ٤٢) وكذلك تدعو وجهة النظر هذه الى التأمل ومحاولة التفسير · فهل يساعد حفظ كتاب فى موضـــوع ما على حفظ ما يتلقاه المتعلم فيما بعد من مواد ذات صلة بموضوع الكتاب عن طريق :

١ ـ التأهب العقلى المناسب للمتعلم ، وذلك بأن يكون مستعدا عقليـــا لتلقى ما هو متصل بتأهبه ؟ أو ٢ ـ يكون حفظ ذلك الكتاب بمثابة الظهارة background أو الاطار العام الذى يسهل انتظام ما ينتمى اليه فى داخله ؟ أو ٣ ـ هل يمكن تفسير هذا التيسير — أى تيسير حفظ العام لما قد ينتمى اليه من تفصيلات تالية ـ فى ضوء نظريات معاصرة تجهد جهدها فى فهم الذاكرة وبنية المعرفة مثل نظرية « ذاكرة الانسان الارتباطية » أو ذ ن ب Human Associative Memory أو HAM (١٤) ، أو نظرية « البنية

السيمانتية » Semantic Structure (١٦) وهما تتفقان فى النهاية ، وهذا ما يعنينا هنا ، على أن الخبرات ، أو ممثلات الخبرات فى الذاكرة تنتظم فى « عقد » nodes ، أو شبكات networks متميزة ومتـــرابطة فى الوقت ذاته ، وأن أية خبرات جديدة تتضام وتنتظم فى هذه العقد أو الشبكات بقدر انتمائها وتشابهها معها • ويترتب على هذا أنه كلما زاد مخزون الذاكرة عند الفرد من الخبرات أو ممثلات الخبرات فى مجال أو موضوع بعينه زادت قابلية التعلم أو الحفظ لما يتصل بهذا المجال أو الموضوع • ومهما يكن من قدرة هاتين النظريتين _ وغيرهما _ على التفسير فان اقتراح الزرنوجى هذا ملىء بخير كثير مما قد تؤتيه الدراسات حوله من نتائج ، وما قد تثير من تساؤلات ومشكلات • فهل من فارس شجاع القلب بعيد الهمة صلب المنهج متين الارادة يدنى الينا قطوف هذا الاقتراح القديم الجديد الواعد ؟

(ج) الفهم : ومن العوامل العقلية المساعدة على الحفظ الجيد الفهم ، وقد سبق بيان رأى الزرنوجى فيه وما أولاه من أهمية ، ومن تجنب التكرار والحفظ بغير فهم ، بل تجنب كتابة شىء غير مفهوم ، محذرا من أن التهاون فى الفهم يصبح عادة كما يؤدى الى كلالة الطبع وذهاب الفطنة ، مما يضر بالتعلم والحفظ •

٢ _ عوامل انفعالية :

وتتضمن هـــذه العوامل كل ما يؤدى الى السكينة القلبية أو التوازن الانفعالى عند المتعلم وبالتالى يؤدى الى تركيز الاهتمام فى التعلم والحفظ وما يرتبط بهما من أنشطة • فالزرنوجى يرى أن قراءة القرآن ، عامة وليس نظرا فحسب كما سبق ذكره ، من أسباب الحفظ (٦ : ٥٤) • واذا كانت صلاة الليل تنشيطا وتنبيها عقليا ، فان قراءة القرآن تعميق وتثبيت للعقيدة مما يؤدى الى تصحيح اهتمامات المتعلم وارتباطاته وعلائقه بالحياة عامة وبأمور معاشه خاصة ، فتكون أكبر همومه هموم الآخرة « وهموم الآخرة

لا تخلو عن النور فى القلب » (٦ : ٥٥) • أى أن الاشتغال بهموم الآخرة يحرر طاقة الدافعية عند المتعلم ويوفرها ويركزها فى التعلم والحفظ • ولعل مما يزيد وضوح تبادلية الاتجاه بين كافة جوانب التعلم ، أى تأثير كل منها وتأثره بالآخر ، عند الزرنوجى ، وهى خاصة تكرر لقاؤنا بها . قوله ان « تحصيل العلم ينفى الهم والحزن » (٦ : ٥٦) ، فاذا كان انتفاء هموم الدنيا وتساقط ما يتجمع حول جذورها من أوهام الآمال وأحزان الخيبة ميسرا للتعلم ، فان التعلم بدوره مطهر للقلب من أدران هموم الدنيا وأحزانها •

وان للمشتغلين بالتعلم لصبوة بالجوانب الانفعالية والعاطفية لا من حيث علاقتها بالحفظ والنسيان فحسب بل بسائر العمليات المعرفية ، فقد كانت هذه العلاقة من أقدم اهتماماتهم ومازالت (٢٩ ، ٢٠) وكذلك كانت بالنسبة الى الزرنوجى شيخ التعلم الجليل عندنا •

٣ ـ عوامل الأنشطة :

لقد ذكر فى بداية هذا الكلام على الحفظ والنسيان أنه وثيق الارتباط بسائر عناصر نسق التعلم عند الزرنوجى وبصفة خاصة بعنصر الأنشطة ، وبصفة أخص بالتكرار • والحق أن مراجعة ما قيل عن الأنشطة بالذات تبين دورها فى الحفظ ، ذلك لأن تنويع الأنشطة وحيويتها واستمرارها وتدرجها ، كما أن اتباع شرائط التكرار وأنماطه التى ذكرت ، هذا كله ميسر للحفظ ، ولم يكرر الزرنوجى ذكر أى من هذه العوامل فى الفصل الذى أفرده للحفظ والنسيان ، وكل ما كرره باختصار شديد فى بداية الفصل « الجد والمواظبة » واضعا اياها فى بداية أقوى أسباب الحفظ عنده • وانه لعامل كما نرى دافعى بقدر ما هو نشاطى سلوكى • ولعله اختار تكراره بالذات لأنه جماع سائر شرائط الأنشطة وخواصها •

ثانيا : العوامل الجسمية :

ويهتم الزرنوجي بذكر بعض العوامل والشرائط الجسمية والصحية المساعدة على الحفظ ، منها ما هو على سبيل الممارسات مثل تقليل الغذاء والسواك (٦ : ٥٥) ، ومنها تناول أنواع معينة من الأغذية مثل شرب العسل وأكل الكندر (اللبان) مع السكر • ويصل اهتمامه الى نصح المتعلم بتناول احدى وعشرين زبيبة حمراء كل يوم على الريق لانها تورث الحفظ (٦ : ٥٥)، كما ينصح بتناول مأكولات تقلل من البلغم أو تدفع الكسل والخمول •واهتمام الزرنوجي بهذه النواحي الجسمية في الحفظ انما هو جزء من اهتمام أعم عنده بالجانب أو الأساس البدني والصحي في التعلم ، وهو ما سيكون موضوع تفصيل أكبر بعد قليل •

فيما يورث النسيان

وكما نظر الزرنوجي نظرة متسعة محللة الى عوامل الحفظ وشرائطه فانه كذلك فعل بالنسبة الى النسيان ، مما يمكننا من تصنيف عوامل النسيان في رأيه وفق تصنيف عوامل الحفظ وان مما يساعد على هذا الاتفاق في التصنيف الاتساق في العرض الذي يميز كتابة الزرنوجي ، ولا يخفى أنه ليس بممكن أن يشتق نظام أو نسق الا فيما هو متمتع في صميم بنيانه بامكانية ، بل وبمنطقية الانتظام والاتساق • أما هذه العوامل فهي :

أولا : عوامل نفسية ، ويمكن تقسيمها الى :

١ ــ عوامل عقلية :

يذكر الزرنوجي على رأس هذه العوامل العقلية :

(أ) كثرة الأشغال والعلائق ، مما يؤدي الى التشتيت أو التداخل بين خبرات المعاش الكثيرة الشاغلة ، وبين مادة الحفظ مما يزيد من احتمال نسيانها •

(ب) ولا شك أن اهمال الفهم عند الحفظ مؤد الى زيادة النسيان •

(جـ) كما أن ضعف الحفظ في البداية مما يزيد أيضا من النسيان •

٢ ـ عوامل انفعالية :

(أ) واذا كانت كثرة الأشغال والعلائق تشتت وتؤدى الى التـــداخل فانها تؤثر أيضا فى دافعية التعلم ودافعية الحفظ فتضعف الاهتمام بهوالتركيز فيه ،وذلك لأن هموم الدنيا « لاتخلو منالظلمة فيالقلب» (٦ : ٥٥) ، ومع ظلمة القلب ضيق الاهتمام ، وفتور الهمة مما يؤدى الى زيادة النسيان •

(ب) وان المعاصى وكثرة الذنوب مما يورث النسيان ، ويمكن أن نرى هنا دور القلق فى النسيان الى جانب ما سبق ملاحظته من التشتيتوالتداخل وظلمة القلب •

٣ ـ عوامل انشطة أو سلوك ومنها :

(أ) « النظر الى المصلوب ، وقراءة لوح القبـــور ، والمرور بين قطار الجمال » (٦ : ٥٧) • وان تأمل هذه الألوان من السلوك والتصرفيبينارتباطها بآثار انفعالية على المتعلم ، فمثلا ، ترى أن النظر الى المصلوب وقراءة لوح القبور قد يؤديان الى الرعب والجزع كما أن المرور بين قطار الجمال قد يؤدى الى الحيرة والهلع بل والفزع مما يتعرض له المار بين الجمال من زحمة وشدة وتركيز مع رتابة واستمرار لمنبهات ومثيرات بصرية وسمعية وشمية تمثلضغطا عصبيا وعقليا وانفعالية مؤديا فيما يؤدى اليه الى زيادة النسيان •

ثانيا : عوامل جسمية : وهذه العوامل هى :

(أ) ما يؤكل مما يزيد من النسيان ، ويذكر الزرونجى منها الكزبرة الرطبة (٦ : ٥٧ ، ٢ ، ٢٩) ، والتفاح الحامض (٦ : ٥٧ ، ٢ ، ٤١) •

(ب) وكل ما يزيد البلغم (٦ : ٥٥) أو يؤدى الى الكسل والخمول (٢ : ٦) يورث النسيان •

(جـ) وكذلك فان الحجامة ، أى امتصاص الدم بقارورة يجمع فيها ،

فى نقرة القفا ، أى فى المكان الغائر فى آخر الدماغ ، مما يورث النســـــيان (٦ : ٥٧) ٠

وأيا ما كان نصيب هذه الآراء من الصحة ، أو الغرابة بالنسبة الينا ، فانها تعكس أقصى ما كان ممكنا من فهم لدور هذه العوامل جميعا فى النسيان، كما تعكس اتساعا وشمولا فى فهم ظاهرة النسيان من حيث هى ظاهرة متعددة الجوانب انفعالية وعقلية وسلوكية ، فضلا عن جوانبها الجســمية والغذائية والصحيــة ٠

وقد قيل منذ قليل ان اهتمام الزرنوجى بهذه النواحى الجسمية والغذائية والصحية فى الحفظ ، كما هو فى النسيان ، جزء من اهتمام أهم عنده بهــذا الجانب أو الأساس البدنى والصحى فى التعلم بصفة عامة والى هذا الجانب ننتقل ٠

سابعا : صحة البدن والتعلم

كان عدم ادخال عنصر الصحة البدنية ضمن اهتمام مؤسسيى نظريات التعلم المحدثين ، ارتباطيين سلوكيين أو جشتالت معرفيين متمشيا مع فلسفتهم العلمية منهجهم البحثى الذى يحرص على حصر الظواهر التى تدرس فى التعلم وتحديد نطاقها وتجريدها أو يحييدها ، نظريا وتجريبيا ، عن الظواهر الاخرى التى رأوا أنها بعيدة عنها وان كانت مرتبطة بها ، حتى تبقى تلك الظـــواهر المدروسة خالصة فى رأيهم من أية شائبة غريبة عنها ليمكن فهمها بعمق واحاطة فى استقلالها وفى ذاتها ، ولم يشذ عن هذا ، فيما يعلم كاتب هذه الدراسة ، سوى ادوارد شيس تولمان (١٨٨٦ ــ ١٩٥٩) Edward Chace Tolman حيث ذكر فى رباعية (*) متغيرات الفروق الفردية فى السلوك والتعلم متغيرا تدخل ضمنه حالة الفرد من حيث مدى كفايته من الفيتامينات (٢١ : ١٢٥) .

وأيا ما كان نصيب هذه الفلسفة التى تبناها أولئك المؤسسون أو المنهج الذى توسلوا به من الصحة وأيا ما كان نصيبهم من التوفيق فى فهم الظواهر النفسية المتصلة بالتعلم ، وأيا ما كان موقف العلم حديثا فلسفة ومنهاجا من هذا الفصل والعزل والتجريد فان ما يهمنا هو أن شيخ التعلم عندنا الزرنوجى بما تميز به من شمول النظرة وعملية المنحى قد عنى عناية كبيرة بهذا الجانب الصحى البدنى فى التعلم . وقد لاحظنا طرفا من تلك العناية عند عرض آرائه عن الأسباب أو العوامل الجسمية المتصلة بالحفظ والنسيان .

(*) تشمل رباعية المتغيرات هذه (١) متغير الوراثة Heredity (H)
(٢) متغير السن Age (A) و (٣) متغير التدريب Training (T)
وأخيرا (٤) متغير افراز الغدد الصماء والعقاقير والفيتامينات Endocrine (E)
ويختصرها تولمان ــ بمسحة سخرية وخفة ظل عرفت عنه ــ هكذا HATE (٢١ : ١٢٥) .

فما موقفه من صحة البدن من حيث هى عنصر من عناصر التعلم ؟

يمكن أن نصنف آراء الزرنوجى فى صحة البدن والتعلم قسمين كبيرين ، الأول نظرى ، والآخر عملى ٠

أما القسم النظرى فيبين فيه :

١ ـ أهمية وضرورة حفظ صحة البدن حيث يوضح أنه لابد لطالب العلم من أن يعرف ما يتصل بالقوت « ما يزيد فيه وما يزيد فى العمر والصحة ليتفرغ للسعى الى غرضه » (٦ : ٥٧) ٠ ومن ثم فانه يرى أن على طالب العلم أن يتعلم « شيئا من الطب » (٦ : ٦٣) ٠

٢ ـ البلغم وزيادته وزيادة الرطوبات مما يتولد عنه الكسل (٦ : ٣٠) ٠ وقد ألممنا بهذا عند الكلام على الحفظ والنسيان ٠ والبلغم أحد الأخلاط الأربعة التى كانت معروفة وشائعة فى الطب القديم ، وهذه الأخلاط هى خلط الصفراء ، وخلط الدم ، وخلط البلغم ، ثم خلط السوداء ٠ ولننظر فيما يعرفه به ابراهيم بن عبد الرحمن بن أبى بكر الأزرق فى كتاب له منشور فى ١٣٠٨ هجرية (١٧٩١ ميلادية) حيث يقول عن البلغم « الثالث البلغم وهو بارد رطب متولد من عنصر الماء ومسكنه من الانسان الرئة » (٢ : ٤) ٠

ولما كانت هذه الأخلاط الأربعة هى قوام البدن ومنها صلاحه ومنها فساده فان الخلل فى التوازن فيما بينها أو غلبة بعضها على البعض الآخر أمر غير صحى وله علاماته أو أعراضه أو أماراته ، فمن أمارات غلبة البلغم « كثرة النوم والكسل والنسيان » ٠ (٢ : ٦) وكان دواء البلغم كل حار يابس (٣ : ٤) ٠

٣ ـ ولهذا اهتم الزرنوجى بذكر الأغذية التى تعالج البلغم وتقطعه ، كما ذكر الأغذية التى تزيده ؛ وقد سبقت الاشارة الى أمثلة من هذه الأغذية

وبمراجعة هذه الأغذية فى كتاب ابراهيم الأزرق المشار اليه نجد خواصها التى نذكر منها ما يلى :

الزبيب : من خواصه أنه « يحد الذهن » وينفع من اجتمع فى بدنه أخلاط بلغمية (٢ : ١٧) .

العسل : من خواصه أنه « حار يابس يقطع البلغم ويذهب الرطوبات الرديئة عن الجسم .. يوافق من غلب عليه البلغم » (٢ : ٢٠) .

والزبيب والعسل من الأغذية التى يرى الزرنوجى أنها تساعد فى الحفظ ، أما الأغذية التى تورث النسيان فقد أشار الى الكزبرة الرطبة والتفاح الحامض ، ولننظر فى خواصهما فيما كان يراه القدماء .

يقول ابراهيم الأزرق عن الكزبرة « قال أبوقراط الحكيم من أكل الكزبرة قليلا صفا دمه ومن أكثر منها تحرق الدم وتكل الحفظ .. وتفسد الذهن » (٢ : ٢٩)

كما جاء فى الطب النبوى لأبى عبد الله محمد بن أحمد عثمان عن التفاح « وأكل الحامض منه يورث النسيان » (٣ : ٤١) .

وهكذا ترى أن العناية بالصحة البدنية أمر يجب أن يحرص عليه المتعلم ـ وأن يجتنب ما يخل التوازن الصحى ويزيد البلغم وما ينتج عنه .

ولكن كيف ؟

هنا ننتقل الى القسم الثانى أو العملى من آراء الزرنوجى فى الصحة البدنية اذ يحدد فيه نصائحه ، كدأبه دائما ، ذات الطبيعة الواضحة المباشرة . فينبه المتعلم الى ممارسات صحية محددة هى :

١ — التقليل من الطعام لأن أحد طرق إنقاص البلغم تقليل الطعام ، ويبين أسلوب تقليل الطعام بدعوة المتعلم أن يتأمل فى منافع الأكل وهى

الصحة والعفة والايثار ‥ والتأمل فى مضار كثرة الأكل • وهى الأمراض وكلالة الطبع وأن « الأكل فوق الشبع ضرر محض » (٦ : ٣١) •

٢ ـ السواك ، اذ يرى أنه « يقلل البلغم ويزيد فى الحفظ والفصاحة » (٦ : ٢١) • والسواك واعتياده جزء من اعتياد ممارسات العناية بالنظافة الشخصية فضلا عن فائدته المباشرة فى المحافظة على الأسنان •

٣ ـ وان احتفاء الزرنوجى بالنظافة الشخصية والنظافة العامة واضح وبتردد فى ثنايا كلامه ، فهو ينبه الى عدم غسل اليد بالطين والتراب ، وعدم تجفيف الوجه بالثوب ، كما ينبه الى عدم ترك القمامة فى البيت ، وترك بيت العنكبوت فى البيت ، والى ما هذا من أمور لاتهمنا تفصيلاتها وغرابة بعضـــها بقدر ما يهمنا ما تعبر عنه من حرص على كل ما يحفظ الصحة ويجنب الأذى •

٤ ـ وكما ينصح بالبكور فانه يحذر من كثرة النوم لأنها تؤدى فيما تؤدى اليه الى فقد العلم (٦ : ٥٨) •

٥ ـ وعلى المتعلم أن « لا يجهد نفسه جهدا ، ولا يضعف النفس حتى ينقطع عن العمل بل يستعمل الرفق فى ذلك والرفق أصل عظيم فى جميع الأشياء » (٦ : ٢٥) •

ومن الرفق أيضا دعوته الى الاعتدال فى التكرار ، حقا ينبغى أن يكون الدرس والتكرار والمحاورة والمناظرة بقوة ونشاط ، ولكن ينبغى ألا يجهد نفسه كيلا ينقطع عن التكرار فخير الأمور أوسطها (٦ : ٥٢) •

ومن موقف الزرنوجى هذا بالنسبة الى صحة البدن والتعلم سواء من الجانب النظرى أو الجانب العملى نتبين :

١ ـ أنه قد استوعب ما كان معروفا فى عصره مما يتصل بالتعلم من أمور الصحة والطب والأغذية ، ثم انه ربط تلك المعرفة ربطا واضحا وسليما بالتعلم ، ثم رتب ممارسات متصلة تؤدى مراعاتها الى المحافظة على صحة

البدن وجودة التعلم •

٢ ـ أنه كان واسع النظرة الى التعلم ، وصادقها ، عندما عنى عناية خاصة بالعلاقة بين الأغذية ومستوى النشاط الجسمي والعقلي بصفة عامة ، وبين الأغذية والحفظ والنسيان بصفة خاصة • والحق أن دور الأغذية والصحة البدنية لا فى التعلم والأنشطة المعرفية فحسب بل وفى النمو العقلى عند الانسان بدأ يلقى اهتماما حديثا متزايدا فى دراسات التعلم والعمليات المعرفية (مثلا ١٩ : ١٦٥) والنمو العقلى (مثلا ٢٦) •

٣ ـ أنه اذا كان شيخنا الزرنوجى ـ ابن القرن السابع الهجرى (الثالث عشر الميلادى) ـ قد أولى الأغذية عنايته من حيث علاقتها بالتعلم كما فهم هو دورها فى زمانه فما أحرانا نحن وقد تقدمت وسائل التحليل وأجهزته وأدواته ، بل وتوافرت مؤسساته ، وتزايدت المعرفة عمقا وتخصصا بالأغذية أن نهتم مثل اهتمامه بالتعرف على خواص الأغذية المحلية الشائعة عندنا لنعرف ما قد يكون لبعضها من مزايا منشطة قد تعوض ما يعانيه أطفالنا ، بل وكبارنا ، من « فقر تعلم » راجع فيما يرجع اليه الى هبوط الحيوية وفتور الدافعية اللذين يرجعان بدورهما الى النقص الغذائى • ولو بدأنا الجهد العلمى المنظم الذى تشارك فيه المؤسسات المتخصصة فى الأغذية وفى التعلم لجنينا من وراء جهدنا وسعينا خيرا كثيرا • ولنتذكر أن قوة الحياة فى الأمة هى قوة التعلم فيها ، وأن قوة التعلم هى حيوية المتعلم ، وأن من حيوية المتعلم استكمال عناصر بدنه الغذائية لتنهض دافعيته ، ويتوقد تطلعه ويتفتح تشوفه وتتسع آفاق همته • لنتذكر أن المتعلم القوى خير من المتعلم الضعيف •

ثامنا : اجتماعية التعلم

وتتسع نظرة الزرنوجي الى التعلم وتدق بحيث تدرك في وضوح وصفاء ذلك الوسط الاجتماعي شديد الشفافية الذى يدور فيه التعلم ، بل يدور فيه كل نشاط الإنسان ٠ ومرة أخرى نجد أن نظرة مؤسسى التعلم ظلت ردحا من الدهر كليلة لا ترى أبعاد وآثار هذا الوسط الاجتماعي في التعلم وفى كافة أبعاد ومستويات السلوك الانسانى ٠ أما الزرنوجي فان التعلم عنده نشاط اجتماعى ، نشاط يجرى فى وسط اجتماعى وفى تفاعلات اجتماعية وفى تشارك اجتماعى ٠ وتتمثل اجتماعية التعلم عنده فى :

١ — الإختيار : سواء كان اختيار معلم أو اختيار شريك فان فيه من الاجتماعية بقدر ما فيه من الحرية والدافعية ٠ فالاختيار جانب أو مظهر من مظاهر التجاذب الاجتماعى Social attraction ، أو التجاذب فيما بين الأفراد interpersonal attraction ، وهو مجـــال يحظى باهتمـــام الدارسين فى علم النفس الاجتماعى حاليا بهدف الكشف عن محدداته والعوامل والظروف المؤثرة فيه ٠ وان من نتائج هذه البحوث ما يجمـــع بين الجـــدية والطرافة فى تفسير كثير من ظواهر التجاذب والاختيار ، أو التنافر والرفض بين الناس التى تسهل ملاحظتها ويعز تفسيرها (راجع ٢٠ : ٥٢٩ — ٥٣٥ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٢) ٠

ولا شك فى أن الاهتمام باختيار الاستاذ — فى رأى الزرنوجي — بعد طول التأمل والروية والمشاورة ثم الثبات عنده — كما سبق ذكره — مما يزيد من توثق الآصرة بينه وبين المتعلم ويفتح سبل التعامل والتفاعل العلمى بينهما ٠ ولنلاحظ هذه الاشارة السريعة من الزرنوجي عنـــد كلامه على الثبـــات عند الأستاذ بعد اختياره اذ ينبه الى عدم تركه لأن لهذا الترك آثارا ســـيئة

عند المعلم لأنه — أى الترك — « يؤذى المعلم » (٦ : ١٤) ٠ وان هذه الأشارة السريعة لدالة على مدى حرص الزرنوجى على الجمع بين حرية المتعلم فى اختيار معلمه ومراعاة حق المعلم فى الا يؤذيه بتركه دون ما ضرورة ٠ هذا فضلا عما أوضحه ، وسبق بيانه ، من أن الثبات عند الأستاذ مساعد على التعلم والنمو ٠

وكذلك الحال بالنسبة الى اختيار المتعلم شريكا أو شركاء فى التعلم ، فإن عليه أن يحسن في هذا الاختيار ، لأن مع الشريك أو الشركاء سوف يمارس أنشطة تعلمه ٠

ونرى فى ثنايا كلام الزرنوجى عن الاختيار وعن العلاقة بين المتعلم والأستاذ والمتعلم وزملائه توسيعه دائرة التعامل الاجتماعى بينهم بحيث تشمل « المشاورة » لا فى أمور التعلم وحدها بل المشاورة فى كل أمر (٦ : ١٢) ٠ أى أن العلاقة الاجتماعية بين أطراف التعلم ليست علاقة محصورة فى دائرة التعلم فحسب ، بل انها أكثر اتساعا وأعمق غورا بحيث تتناول كل ما قد يعترض المتعلم وما قد يحزبه من مشكلات حياته وهمومها ٠ الأستاذ للمتعلم هو معلم حياة ، وشركاء التعلم هم شركاء حياة ٠

٢ — تفضيل المشاركة : وانه يرى أنه كلما كانت أنشطة التعلم اجتماعية كانت افضل من الأنشطة الفردية ، وقد عرفنا أنه يقول أن « فائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار ، لأن فيها تكرارا وزيادة ٠ فقد قيل : « مطارحة ساعة خير من تكرار شهر » (٦ : ٣٥) ٠ أجل ، ان النشاط التعلمى الاجتماعى كما يتمثل فى المطارحة او المناظرة يتضمن تكرارا ولكن فيه زيادة على التكرار ، إذ فيه معرفة نتائج التكرار ، ومعرفة مدى التقدم فى التعلم بشكل واقعى عن طريق حكم خارجى يشترط فيه ، كما يرى الزرنوجى ، أن يكون منصفا فهو يؤكد ان يكون نشاط التعلم الاجتماعى ، مذاكرة أو مناظرة

أو مطارحة مع منصف سليم الطبيعة » (٦ : ٢٥) ٠ منصف يكون تأييده وتشجيعه أو تصحيحه وتوجيهه بمثابة تعزيز اجتماعى للمتعلم ، ويكـــون تعلمهما معا ، اذهما منصفان ، قائمان على هذا التعزيز الاجتماعى المتبادل ذى الفاعلية الكبيرة فى التعلم ٠ ترى ، الا يستحق التعلم الأفقى — أى تعليم المتعلمين الأنداد بعضهم بعضا — منا اعادة نظر بحيث يكون له فسحة بين التعلم الرأسى — أى تعليم المتعلم من سلطة عليا مهيمنة قادرة أو قاهرة ؟

٣ — التوجيه الأخلاقى : وان فى هذا الجانب الاجتمـــاعى فى التعـــلم عند الزرنوجى توجيها أخلاقيا للتعامل التعلمى يضمن سلامة هذا التعامل ٠ حقا ان ما قيل من قبل عن أدب النفس مسهم فى سلامة هذا التعامل ، الا أن الزرنوجى يرى أن ثمة شرائط ذات طبيعة اجتماعية هى التى تؤدى الى الصحة الأخلاقية للوسط التعلمى الاجتماعى ٠ هذه الشرائط يمكن استخلاصها وتنظيمها كما يلى :

(أ) تعظيم المعلم : وانه لمن تعظيم العلم ، ولا ينال المتعـــلم العـــلم ولا ينتفع به الا بتعظيم العلم وأهله وتعظيم الأستاذ وتوقيره (٦ : ١٦) ٠

(ب) تعظيم الشركاء : ومن تعظيم العلم تعظيم الشركاء فى طلب العلم والدرس ٠ وانه ليؤكد حق الشركاء من التعظيم والاحترام ، مع الأستاذ ، ويذهب فى هذا الى التوصية بالصبر عليهم والرفق معهم وحسن معاملتهم ، حتى انه ليجيز التملق ، وهو مذموم ، الا فى طلب العلم (٦ : ٢٠) ٠ وانه فى الحق ليس من التملق ما يكون بين المتعلم وأستاذه وشركائه ، وانما هو من لين الجانب وخفض الجناح ، فيكون أمرهم بينهم مرحمة ويسرا ٠

(جـ) حسن الظن بالناس : وبالشركاء والأساتذة بصفة خاصة وانه لينهى عن سوء الظن بملاحظة غاية فى العمق والصدق ، اذ يرجع سوء الظن الى داخل مسىء الظن ذاته بحيث يكون سوء ظنه بالناس نوعا من اسقاط

ما فى داخله على الآخرين • فهو يقول عن سوء الظن « انما ينشأ ذلك من خبث النية وسوء السريرة » (٦ : ٤٨) • ثم يذهب الى عمق أكثر عندما يربط سوء الظن بالناس وخبث النية وسوء السريرة بسوء فعل المرء • أى أن سوء الظن بالناس نتاج غير مباشر لسوء الفعل مع الناس : أو أن سوء الظن بالناس هو رأس ثالوث أصله سوء الفعل ولبابه خبث النية من جانب وسوء السريرة من الجانب الآخر • ويستشهد الزرنوجى بحكمة المتبنى التى تحوى هذا المعنى ، وللمتأمل فيها زيادة • يقول المتنبى :

اذا ساء فعل المرء ساءت ظنونه وصدق ما يعتاده من توهم

فحسن الظن بالناس عامة ، وبالمشاركين فى التعلم بصفة خاصة ، من الصحة الأخلاقية ، من الصحة النفسية ، من حسن التعلم •

(د) حسن اختيار الشريك : ومما ييسر تحقيق هذا كله أن يحسن المتعلم اختيار شريكه ، اذ عليه – كما سبق بيانه – أن يختار المجد الورع صاحب الطبع المستقيم ، ويفر من الكسلان ، المكثار ، المفسد ، الفتان (٦ : ١٤) ، ذلك لأن « الطبيعة متسربة ، والأخلاق متعدية ، والمجاورة مؤثرة » (٦ : ٣٥) •

(هـ) الوفاق : ويتمثل فى تناغم التفاعل وانسجام العلاقات ويسر التعامل فى جماعة المتعلمين ، ويكون ذلك من الداخل ، اذ لا يتحاسدون ولا يسىء بعضهم الظن ببعض وتربطهم المودة والمرحمة ، كما يكون من الخارج ، اذ لا تنازع ولا تخاصم • والداخل والخارج هنا فى واقع التفاعل الحى مؤد كل منهما الى الآخر ، فعلى المتعلم أن يجتنب الحسد لأنه يضر ولا ينفع ، ويجتنب أيضا المنازعة والمخاصمة لأنهما تضيعان الأوقات (٦ : ٤٦) ، وانما على المتعلم أن يشتغل بمصالحه وبالازدياد من العلم وينبه بقوله « وعليك أن تشتغل بمصالح نفسك لا بقهر عدوك ، واياك والمعاداة فانها تفضحك وتضيع

أوقاتك » (٦ : ٤٧) .

(و) آداب المشاركة : أو آداب المشاورة ، لأن الزرنوجي يرى أن المطارحة والمذاكرة والمناظرة هي في الحقيقة مشاورة ، « والمشاورة انما تكون لاستخراج الصواب » (٦ : ٣٥) ، لهذا فان لها شرائط أو آدابا تجعلها محققة لتلك الغاية هي :

١ - أنها ، أي المذاكرة والمناظرة ، تحل لاظهار الحق ، فأما من كانت نيته الزام الخصم فلا تحل له المناظرة ، وانما تحل لاظهار الحق (٦ ٣٥) .

٢ - أن تكون بالانصاف والتأني والتأمل لا بالغضب والشغب .

٣ - أن يبتعد فيها عن التمويه والحيلة اذ أن هذا لا يجوز الا اذا كان الخصم متعنتا لا طالبا للحق .

وهكذا تتوافر في رأي الزرنوجي ، في وسط التعلم خاصتان هما :

الاجتماعية والأخلاقية ، وبهما يكون وسط التعلم وسطا أمثل يحقق فيه المتعلم الفرد تمكنا في التعلم ، ونضجا في المعاملة ، وتماسكا في الخلق . وأكرم به من وسط ميسر موات تدرك فيه أشرف الغايات عند الانسان ، في الوعي والذوق والارادة .

خاتمة بادئة

ويصل نسق التعلم عند الزرنوجى الى كماله ، وجماله ٠

كماله بما استوعب من عناصر التعلم وبما وعى من شرائطه ، وجمال بما سرى فى حديقة أزهاره من نظام رهيف دقيق وروح قوى جليل تكشفا للبصر والبصيرة ونحن فى رحاب العلم والتاريخ وآمال المستقبل ٠

وما الجمال ان لم يكن اكتمالا لعناصر الحياة فى الكائن الحى أو فى نتاج عمل الانســــان فى الفن أو الفكر أو العقيدة ، فيتم معنى ، ويتطلق حرية ، ويتســـــامى نموا ؟ ٠

وما الجمال ان لم يكن تناسقا فى تكامل وتعادل وتوازن ؟
وما الجلال ان لم يكن القوة فى الجمال ؟

وأختم دراستى بما ختم به شيخنا برهان الاسلام الزرنوجى ــ رحمه الله ــ كتابه ، داعيا الله أن يجعلها خاتمة بادئة لعمل علمى رأب مبارك ان شاء الله ٠

« والحمد لله على التمام ، وصلى الله على سيدنا محمد أفضل الرســل الكرام ، وآله وصحبة الأئمة الأعلام ، على ممر الدهور وتعاقب الأيام ٠ آمين »

غرة محرم ١٣٩٧ هجرية
٢٢ ديسمبر ١٩٧٦ ميلادية

المراجـــع

١ ـ ابراهيم بن اسماعيل : شرح « **الرسالة المســماه بتعليم المتعلم طريق التعلم** » . القاهرة : عيسى البابى الحلبى وشركاه (بدون تاريخ) .

٢ ـ ابراهيم بن عبد الرحمن بن أبي بكر الأزرق : **تســهيل المنــافع فى الطب والحكمة** . المطبعة العامرة الشرفية (غير معين مكانها) ١٣٠٨ هـ (١٨٩١ م) .

٣ ـ أبو عبـد الله محمد بن أحمد بن عثمــان : **الطب النبوى** . على هامش تسهيل المنافع فى الطب والحكمة (رقم ٢ أعلاه) .

٤ ـ أحمد فؤاد الأهوانى : **التربية فى الاسلام أو التعليم فى رأى القابسى** . القاهرة : عيسى البابى الحلبى وشركاه ، ١٩٥٥ م .

٥ ـ أسماء حسن فهمى : **مبادئ التربية الاسلامية** . القاهرة : لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٣٦٦ هـ ـ ١٩٤٧ م .

٦ ـ برهان الاسلام الزرنوجى : **تعليم المتعلم طريق التعلم** . القاهرة : عيسى البابى الحلبى وشركاه (بدون تاريخ) .

٧ ـ سيد أحمد عثمان ، وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب : **التفكير : دراسات نفسية** . القاهرة الانجلو ، ١٩٧٢ م .

٨ ـ على ابراهيم حسن : **مصر فى العصور الوسطى ، من الفتح العربى الى الفتح العثمانى** . القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٤٩ م .

٩ ـ قسطنطين ستانسلافسكى : **اعداد الممثل** . ترجمة محمد زكى العشماوى ومحمود مرسى أحمد ، ومراجعة درينى خشبة القاهرة : نهضـة مصر

(بدون تاريخ - الالف كتاب رقم ٣٠٧)

١٠ - مجمع اللغة العربية : **المعجم الوسيط** (طبعة ثانية) ٠ جـزءان ٠ القاهرة : ١٩٧٢ ٠

١١ - محمد أحمد السنباطي : **منهج ابن القيم في التفسير** ٠ القاهرة : مجمع البحوث الاسلامية ، ١٣٩٣ هـ - ١٩٦٩ م ٠

١٢ - مونرو ، بول : **المرجع في تاريخ التربية** ٠ ترجمة صـالح عبد العزيز ومراجعة حامد عبد القادر ٠ القاهرة : النهضـة المصرية ٠ جزء أول ١٩٤٩ ، جزء ثان ١٩٥٣ ٠

١٣ - يوسف الياس سركيس : **معجم المطبوعات العربية والمعربة** ٠ القاهرة : مطبعة سركيس ، ١٣٤٦ هـ - ١٩٢٨ م ٠

14 — Anderson, J. & R., Bower, G. **Human associative memory.** Washington D. C. : Winston, 1973. (in 20 below).

15 — Boring, E. G. **A history of experimental psychology.** N. Y. : Appleton — Century. Crofts. 1957.

16 — Collins, A. D. & Quillian, M. R. How to make a language user. In Tulving, E., and Donaldson, W. (eds.) **Organization of memory** N. Y. Academic Press, 1972 (in 20 below)

17 — Ebbinghaus, H. **Memory.** 1885 (Trans.) N. Y. Teachers College, 1913 (Paperback edition 1964).

18 — Gage, N. L., & Berliner, D. C. **Educational - psychology,** N. Y. Rand McNally, 1975.

19 — Garrison, K. C. & Magoon, R. A. **Educational psychology,** Columbus, Ohio : Charles E. Merrill, 1972 (1975)

20 — Hilgard. E. R. C., Atkinson, & Rita L. **Introduction to psychology.** (6th ed.) N. Y. : Harcourt Brace, 1975.

21 — Hill, W. F. **Learning.** (2nd ed.) San Francisco : Chandler, 1972.

22 — Hunt, J. Mc. V. Motivation inherent in information processing and action. In Harvey, O. J. (ed.) **Motivotian and social interaction** N. Y. : Ronald, 1963, pp. 35-94.

23 — Huston, T. L. (ed.) **Foundations of interpersonal attraction.** N. Y. Academic Press, 1974.

24 — Kinget, Mariam G. **On being human.** N. Y. : Harcourt Brace, 1975

25 — Kohler, W. **Gestalt psychology.** N. Y. : Mentor, 1954 (1947)

26 — Liyod, F. G. Faces of hunger. **Today's Health,** 1969, 57, 20 - 23. (in 19 above)

27 — Mc Gaugh, J. L. & Herz, M. J. (eds) **Controversial issues in consolidation of the memory trace.** N. Y. : Atherton, 1970 (in 20 above)

28 — Murstein, B. J. Physical attractiveness end marital choice. **J. of Personal. & Soc. Psychol.,** 22 : 8 - 12, 1970 (in 20 above)

29 — Osgood, C. E. **Method and theory in experimental psychology** N. Y. : Oxford, 1953

30 — Prangishvili, A. S. The concept of set in Soviet Psychology in the light of research by Georgian Psychological School. **Voprosy psikologi,** 1967, 13 (4), 3 - 16.

31 — Rogers, C. **Freedom to learm.** Columbus, Ohio : Charles E. Merrill 1969.

32 — Saegert, S., Swaps, W., & Zajonc, R. B. Exposure, context, and interpersonal attraction. **J. of Personal & Soc. Psychol.,** 15 : 234 - 244 1973. (in 20 above)

33 — Skinner, B. F. **Beyond freedom and dignity.** N. Y : Bantam, 1971. (1975).

ملحق
عودة إلى الزرنوجي و «تعليم المتعلم..»

عودة الى الزرنوجي وتعليم المتعلم(*)

(١)

شوق الاقتراب والدراية

نقترب من جذور أصولنا فنزداد بذاتنا دراية ، ونزداد بذاتنا دراية فنزداد اقترابا من جذور أصولنا .

وانه لشوق واحد ، شوق الاقتراب وشوق الدراية .

حيوى هو هذا الشوق الى الاقتراب من جذور الاصول ، وحيوى هو هذا الشوق الى الدراية بالذات .

هو رأس أشواق الانسان كلها . انه شوق الاقتراب من الذات ، وشوق الدراية بالذات . شوق الالتقاء بالذات بالاقتراب ، وشوق الوعى بالذات بالدراية . شوق التوحد فى الذات ، وشوق التفهم للذات .

هذا هو سيد أشواق الانسان كلها ، بل هو الشوق المشروع للانسان المتفق مع انسانيته ، كرامة انسانيته ونبالة رسالته . هو الشوق الوحيد الذى يجدر بالانسان أن يستمع الى ندائه فى ضميره ، وان يستجيب الى دعائه فى قلبه . الاقتراب من الذات ، والدراية بالذات .

وكل شوق غير هذا الشوق ، أو غير نابت منه ، أو متصل به ، انما هو

(*) دراسة قدمت الى المؤتمر الفكرى الثانى للتربويين العرب ــ بغداد ١٩٧٨ ــ ثم نشرت فى مجلة رسالة التربية ــ كلية التربية ــ جامعة الملك عبد العزيز . السنة الرابعة . العدد الثالث ١٤٠٤ هـ ١٩٨٤ م (ص ص ١٢٩ ــ ١٦٤) .

ريف من الزيف الذى يهدد معنى وجود الانسان ، كما يهدد الميكروب المدمر بنية كيان الانســـــان :

فما أشد عماية من يغلف ذاته بغشاوات من باطل الاشواق ، وما أشـــد وحشة من لا يقترب من ذاته الفة ، ولا يدرى بذاته وعيا .

« واعلموا أن الله يحول بين المرء وقلبه .. » (الانفال : ٢٤) . أشـــد العماية والوحشة والغربة هى ما يكون بين المرء وذاته :

الاقتراب من الذات جرأة مواجهة ، « إنا هنا ، مرحبا » .

الدراية بالذات صدق معرفة ، « من أنا فهما »

وقوة تماسك الانسان ، وصحة وجوده ، فى جرأة مواجهته لذاته وصدق معرفته بهـــــا .

وأصالة ذات الأمة ، ومنها أصالة ذات الفرد ، انما تنهض على أساس عميق متين من جرأة مواجهة الذات وصدق المعرفة بها .

ومن شوق الاقتراب والدراية الشوق الى جذور الأصول ، مصـــادر الينـــابيع له.

جذور الأصول التى يختص الفرد وتختص الأمة بالانتماء اليها ، وتختص هى بالانتماء الى الفرد والى الأمة .

أشد خصوصية أو خصوصيات الانتماء هى جذور الاصول التى تعطى الملامح المميزة والصيغة الخاصة والعطر المنفرد بين زهور حديقة أمم الانسان .

لنعرف ذاتنا نقترب من جذور أصولنا .

فلنستجب اذن ، بصدق وطواعية ، لشوق الاقتراب من ذاتنا والدراية

بها • لنستجب بصدق وطمأنينة لشوق الاقتراب والدراية بأصول الذات ، بأصـــــالة الذات •

وانني لذو شوق من هذا الشوق ، وككل صاحب شوق فانني أواب ، محب للأوبة والعودة الى ما حملني شوقي الى زيارته مرة ، ما كنت فيهـــا مودعا بل واعدا بالأوبة بعد الأوبة • فظمأ شوقي الى الاقتراب من الاصـول والدراية بالذات ليس مما ترويه زيارة واحدة للنبع •

وها أنا ذا أعود الى شيخنا برهان الاسلام الزرنوجي - رحمه الله - عودة شوق أشد مما كان فى زيارتي الأولى اياه ، ذلك لانني فى هذه العودة أكثر دراية به ، بل أكثر حبا له • أعود اليه عودة شوق الى مزيد من الاقتراب والدراية بالذات • وانني بهـذه العـودة ازداد بذاتي دراية ، وازداد دراية فأزداد من ذاتي وذات أمتي قربا •

ولكن ، ما شـوق الاقتراب والدراية ؟ ماذا أعنى عندما أقول انني اذ اقترب من ذاتي أزداد بها دراية ، وانني اذ أزداد بها دراية أزداد منها قربا ؟ ثم ما علاقة هذا بالاقتراب من الاصول والدراية بها ؟

من العلميين المحدثين من يصنف المعرفة التى يحصلها الانسان صنفين كبيرين ، الصنف الأول معرفة « عن الشيء » Knowledge about
وأما الصنف الآخر فهو معرفة « تعرف بالشيء Knowledge of acquaintance

أما معرفة « التعرف » بالشيء فهي معرفة ألفة بالشيء وقرب منه وائتناس به • هي معرفة للشيء من داخله ، معرفة اندماج ، معرفة فهم ، معرفة حب ، معرفة فهم حب •

ونجد علماءنا الاجلاء من السلف قد ميزوا تمييزا مماثلا بين نوعين من المعرفة عندما ذهبـــوا الى أن من المعرفة أو العـــلم ما يسمى معـــرفة أو علم « رواية » ، ومنها ما يسمى معرفة أو عـــلم « دراية » • وتوشـــك

أن تكون معرفة الرواية عندهم هي المعرفة عن الاشياء ، ومعرفة الدراية هي التعرف بالشيء والألفة والائتناس به .

معرفة الرواية ، أو المعرفة عن الشيء ، معرفة محدودة ، مغلقة ، شبه منتهية ، ساكنة ، ومنها النقل أو الرواية من شخص الى شخص آخر ، مهما كانت صور هذا النقل أو هذه الرواية . معرفة الرواية معرفة بواسطة . أما معرفة الدراية أو المعرفة بالشيء ، فهي رحبة ، مفتوحة ، دائمة الاتساع والامتداد ، قابلة لزيادة العمق ، شبه لا متناهية ، نشطة ، نامية ، وهي معرفة مباشرة ، معرفة اقتراب من الموضوع والتقاء به بلا وساطة .

معرفة الرواية نقل ، بينما معرفة الدراية فهم :

غير أنهما ليسا عالمين منفصلين متباعدين ، ذلك لان معرفة الرواية قد تكون ، أو يجب أن تكون ، المفتاح لمعرفة الدراية . أى أن المعرفة عن الشيء ليست هي الغاية ، الا فى بعض المعارف ذات الطبيعة العملية التى يمكن أن يستفاد منها فى أمر تطبيقي مباشر ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر ، فان معرفة الدراية ليست منقطعة القنوات عن معرفة الرواية أو المعرفة بالشيء ، ذلك لان عمق الفهم ونور البصيرة لابد أن يكشف عن معلومات أكثر وأدق أو يهدى الى أساليب نظر ومنهج فكر أكثر ملاءمة وكفاءة .

ونحن فى سعينا استجابة لشوقنا الى الاقتراب والدراية بذاتنا محتاجون الى أن ننهج النهج الذي يحقق لنا معرفة الدراية معرفة فهم الحب ، معرفة البصيرة النافذة الى الداخل ، معرفة المباشرة ، معرفة الرحابة والحيوية والنمو الدائم . حقا اننا محتاجون الى معرفة الرواية فى المعرفة عن ذاتنا ، ولكن علينا أن نجعل هذه المعرفة متكاملة ومتحركة في دوائر معرفة الدراية .

ذلك هو النهج المعرفى الذى علينا اتباعه ونحن نلتمس السبل الى الاقتراب والدراية بأصول ذاتنا . وهو النهج الذي آثرته واتبعته فى زيارتى الأولى

لنسيخنا الزرنوجي ـ رحمه الله ـ والذى كان حظى من تلك الزيارة دراستى عن « التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجي » (١٠) ـ وإننى لذات المنهج مؤثر وعليه سائر فى هذه الزيارة ، أو العودة الى رحابه الكريمة ٠

(٢)

« تراث الاسلام »

وأول ما نراه على بداية طريق الاقتراب والدراية بأصول ذاتنا المسلمة، كتلة مبهمة من الصخر لا ندرى من أين انحدرت ولا كيف نصبت ، صدفة أو قصدا ، وتوشك أن تسد أمامنا جزءا غير يسير من بداية الطريق ، كما توشك أن تضل كثيرا من صادقى النية والعزم فى السعى فى هذا الطريق ٠ تلك الصخرة المبهمة هى ، كما نعلم من القوم الذين لا يلقون اليها كبير اهتمام ، مصطلح « تراث الاسلام » ٠

ولقد أردت أن أنبه فى زيارتى الأولى للزرنوجي الى هذه الصخرة المبهمة المنكرة عندما كنت أدعو الى تصحيح الاتجاه النفسى والعقلى نحو نتاج ثقافتنا الاسلامية القديم ، وكان مما قلته يومئذ :

« ١ ـ هل يصلح ابتداء أن نتكلم ، نحن أبناء الاسلام من اعرب على « تراث » اسلامى ؟

ان نتاج الثقافة الاسلامية عندما ينظر اليه من خارجه ، أى عندما ينظر اليه أجنبى عنه من خارجه ، فانه يراه بالنسبة اليه « تراثا » ، نتاج ثقافة أخرى ، وانه عنده فعلا « تراث » أمة أخرى ٠ أما نحن فانه بالنسبة الينا ليس تراثا ٠ لا ، ليس تراثا ما كان من نتاج فكر اسلامى مازال حيا ٠ انه نتاج ثقافة حية مستمرة منتجة مؤثرة ، انه نتاج لغة قائمة قوية ، انه نتاج دين قيم مازال قادرا على أن يؤدى الى نتاج فكرى وعلمى وفنى متنوع

باستمرار .

كان يمكن أن يقال عنه « تراث » لو أنه كان نتاج ثقافة اندثرت . فلنا أن نتكلم على تراث مصر القديمة ، تراث بابل وأشور ، تراث سبأ ، فيكون قولا معقولا مقبولا ، أما ان نتكلم على « تراث » اسلامى فقول منكر مبهم لا يصح أن يصدر فى أمة مسلمة عربية باقية نامية ان شاء الله .

٢ ـ والقول المبهم الغامض يزيف بعضه بعضا . فقولنا « تراث » اسلامى يترتب عليه قول آخر ، بحسن نية ، هو « بعث » هذا التراث أو احياؤه ، كأنه مات ، كأنه حفريات ، كأنه ينتمى الى أمة أخرى أو ثقافة أخرى فلابد من بعثه واحيائه ليعيش مع ثقافة معاصرة مغايرة لتلك الثقافات التى كانت .

٣ ـ وعندما لا يكون تحديد معنى كلمة « تراث » تحديدا بينا قاطعا سليما فان النقلة ، أو الزلة ، قريبة جدا من النظرة الى رسالة الغفران للمعرى ، باعتبارها من التراث ، نظرة فلسفية جديدة والنظرة الى القرآن الكريم والسنة المطهرة نظرة « عصرية » جديدة ، نظرة متحررة حديثة ، تمشيا مع احياء التراث ، وتجديده ، وتحديثه ، أليس كله من « التراث » ؟

٤ ـ ولنلتمس آثار كلمة التراث النفسية عندنا . يترتب على نظرتنا الى نتاج ثقافتنا القديمة على أنه تراث ان تصطبغ علاقتنا الشعورية والوجدانية به بصبغة أبعد ما تكون عن الصبغة التى يمكن أن تكون أساس علاقة نفسية وعقلية سليمة بيننا وبينه . ذلك أننا قد نحب ذلك الشيء البعيد الذى يعشق ويدخر من باب الشوق الى التعلق بمخلفات الماضى دون ما احساس بارتباطها بالحاضر وانتمائها الى المستقبل .. » (١٠ : ١٣ ـ ١٥) ☒

وشاءت ارادة الله أن يأتينى دليل بعد آخر يؤكد خشيتى التى أبديتها فى تلك الصفحات ، وبعد ظهورها بأيام . دليل وراء آخر على خطورة التهاون فى أمر تلك « الصخرة المبهمة » أو « التراث الاسلامى » .

ويهمنى قبل أن أعرض أمثلة من هذه الأدلة والنذر أن أذكر ظنا عندى رجاء التثبت من صحته أو خطئه •

لقد ذكرت فى الصفحات التى أشرت اليها منذ قليل واقتبست بعضا مما جاء فيها ، ذكرت أننا ـ نحن المسلمين العرب ـ قد تبنينا هذه الكلمة «تراث الاسلام» ـ وأشعناها وألفناها ، وما صدرت يوم بدأت الا ممن هم خارج ثقافتنا عندما تكلموا ودرسوا نتاج « ثقافتنا الاسلامية » (١٠ : ١٤) ، فتناولوه باعتباره « تراث الاسلام » وأود أن أقترح خطة دراسية تتبعية لغوية لبداية ، وتدرج ، وسير ، وانتشار مصطلح تراث الاسلام فى كتاباتنا العربية مع التركيز على :

١ ـ النظر فيما اذا كان ذلك المصطلح قد استخدم بهذا المعنى عند علمائنا القدماء •

٢ ـ والنظر فى الكتابات الاسلامية الحديثة وخاصة كتابات أعلام الفكر الاسلامى المحدثين مثل الشيخ محمد عبده ، والشيخ رشيد رضا ، والشيخ محمود شلتوت •• وغيرهم لنرى ما اذا كانوا قد استخدموا ذلك المصطلح أم لا • واذا كانوا قد استخدموه فبأى معنى ؟

٣ ـ ثم النظر فى الدوريات الحديثة التى اهتمت وتهتم بالدراسات الاسلامية وتتبع استخدام وشيوع هذا المصطلح فيها •

واننى أعلم ما فى مثل هذه الخطة الدراسية من مشقة وجهد ، ولكن جلاء أمر هذه « الصخرة المبهمة » تهون معه كل مشقة ويحتمل كل جهد • والله مؤيد كل ساع فى هذا السبيل •

وأعود الى بعض الأدلة التى تؤكد خطورة عدم تحديد مصطلح « تراث الاسلام » كما تؤكد ما سبق ان قلت من ان الامر جد جليل ودقيق ، « وانه

لدقته عرضة للغفلة ، أو تكرار الغفلة ، ثم الانحراف ، ثم التخبط .. ثم ضياع المعالم . وبدء الغفلة تهاون في التمعن في كلمة قبل شيوعها » (١٠ : ١٥) .

١ - جاء في حديث لكاتب عربي مسلم انه اذا « كان المسلمون يقرأون ويتلون القرآن لانه يمثل بالنسبة لهم دينا ولغة ، فالمسيحيون يقرأونه لأنه يجسد ثقافتهم العربية ، وقوميتهم العربية ، وتراثهم العربي المجيد » (٧ : ٢٢) .

القرآن هنا « تجسيد » ثقافة ، و « تراث » عربي ، حقا ان الكاتب يقصد انه كذلك بالنسبة الى المسيحي ، ولكنه تجاوز غير سليم في التعبير عن الكتاب الكريم ، حتى ولو كان الأمر منسوبا الى غير المسلمين .

٢ - الا ان الامر هنا يأتينا مباشرة وبالنسبة الينا نحن المسلمين ، فلنقرأ هذا الكلام الذي كتب من غير شك في سلامة نية كاتبه ، ولكن سلامة النية هنا لا تمنع خطورة احتمال الزلل ، لنقرأ ما يلي :

« ولكنهم - اي المسلمين - لن يكون لهم وجود حقيقي ، الا اذا هم عادوا الى انفسهم ، الى تراثهم الى ما بين ايديهم من ذخائر .. وخير ما في هذا التراث الذي بين يدي المسلمين : كتاب الله وسنة نبيه ، فهما الطريق الحي الى العقيدة الاسلامية الحقة » (١٢ : ١٣٢ - ١٣٣) .

القرآن والسنة هنا صراحة « تراث » .

٣ - ثم لنقرأ كلاما آخر عن القرآن الكريم وترجمته وضرورة حمايته : « ان المؤامرة على القرآن الكريم تؤتي اكلها في أوساط المسلمين ، دون ان تفطن هيئاتنا الدينية الى ذلك الخطر المحدق باخوتنا في كل بلاد الدنيا ، والى تلك الجراح التي تنزف من كتاب فصلت آياته ، ثم انزلت من لدن حكيم خبير .

ان الجامع الازهر ، وان المجلس الاعلى للشـــئون الاســـلامية ، وان الهيئات الاسلامية العليا ، وان الجامعات الإسلامية فى كل مساحة الوطن العربى ، وان العلماء المنوطين بحماية هذا التراث العظيم من التطاول عليه والافتئات ٠٠ ينبغى عليهم جميعا ان ينبروا بخطط مسـتنيرة فى وجه تلك المحاولات الآثمة والدائمة ٠٠ » (١٣ : ٤١) ٠

تلك أمثلة عرضت لى من غير قصد ، ولا شك أن غيرها كثير كثير مما لم يتفق لى أن أراه ٠ المهم أن هذا المصـــطلح الغامض أو الصـــخرة المبهمة ، « تراث الاسلام » يتزايد استعماله ويشيع تبادله ، على الرغم من عتمة غموضه وقتامة ابهــــامه ٠

والسؤال قائم حول درجة ما فى هذا المصطلح من غموض وابهام ، وحول السبل الى توضيح الغموض ، وجلاء الابهام ٠

أما من ناحيتى فقد تجنبت تماما ، وعن قصد ، استعمال كلمة « تراث الاسلام » ، أو « التراث الإسلامى » ، فى دراستى عن التعلم عند الزرنوجى ، واستبدلت بهما تعبيرا أحسبه أكثر علمية ، وآمن من السقوط فى هاوية الشيك ، ألا وهو « نتاج الثقافة الاسلامية » أو « النتاج العلمى أو الفكرى للثقـــافة الاسلامية » ولمن شاء أن يضيف الى هذا قولا متسع وترحيب ٠

(٣)

الزرنوجى فى التاريخ

عرفت الزرنوجى معرفة دراية قبل ان اعرفه معرفة رواية ٠

لقد بدأت يوم كنت أزوره فى المرة الأولى وأنا لا أعرف عنه من المعلومات والحقائق الا الشىء القليل ٠ كانت زيارتى الأولى له على مرحلتين ، الأولى يوم قرأت كتابه « تعليم المتعلم طريق التعلم » عام ١٣٧٦ هـ (١٩٥٦ م) ، ثم

المرحلة الثانية عندما عدت الى قراءته بقصد دراسته عام ١٣٩٦ هـ (١٩٧٧م)

في تلك الزيارة الأولى ، بمرحلتيهـــا ، لم أعـــرف الا القليـــل من المعلومات عن « الزرنوجي » ، ولكنني عرفت الزرنوجي معرفة دراية ، عرفته معرفة ألفة وفهم ، معرفة مباشرة وائتناس ، معرفة معاشرة وامتزاج ، عرفته من كتابه الصغير الجليل ، فعرفت فيه عالم تعلم فذ • عرفته استقامة منهج ، واحاطة فكر ، ودقة عبارة ، وعمق بصيرة ، عرفته كذلك قبل أنأعرف شيئا كثيرا عن حياته •

ثم جاءت معرفة الرواية في أوانها ، وجاءت تترى كأنها تستجيب لشوق الاقتراب والدراية بعالم التعلم المتألق في تاريخ العلم الاسلامي ، وانه لشوق من شوق الاقتراب والدراية بنبع الذات الاصيل •

فمن هو برهان الاسلام أو برهان الدين الزرنوجي ؟

قليل ما هو معروف عنه ، ولكن هذا القليل مبرر للدأب في طلب مزيد من المعرفة به ، وليس لليأس أو الوقوف عند هذا القليل المعروف ، فليس من شيمة البحث العلمي القناعة بالقليل ، ولا باليسير من الأمور •

يقول عنه بلسنر Plessner (في ٩ ، جـ ١٠ : ٣٤٥ ــ ٣٤٩) انه فيلسوف (كذا) عربي مجهول الاسم لا يمكن ان نحدد الزمن الذي عاش فيه الا على وجه التقريب • ويذكر الأهواني (٢ : ٢٣٩) انه توفي عام ٥٩١ هـ • الا ان بلسنر يرى غير هذا ، مستندا الى ما ذكره كل من ادوارد فان دايك Edward Van Dyke (في ٩ ، جـ ١٠ : ٣٤٥) • وحاجي خليفة (٨) من أن برهان الاسلام الزرنوجي تلميذ مؤلف كتاب « الهداية » ويعني به برهان الدين علي بن أبي بكر الفرغاني المرغيناني (٥) ، وقد توفي المرغيناني عام ٥٩٣ هـ (١١٩٧م) • ولما كان الزرنوجي يذكر أستاذه المرغيناني أكثر من مرة في كتابه « تعليم المتعلم •• » ، ودعا له بالرحمة فان هذا يؤكد ان وفاة

الزرنوجى كانت بعد ٥٩٣ هـ أى بعد السنة التى ذكرها الأهوانى ٠

ومما يذكر « بلسنر » أن «ألوارت " Alwardt " استند الى أن محمود بن سليمان الكفوى فى كتابه « اعلام الاخيار من فقهـــاء مذهب النعمـــان المختار » يجعل الزرنوجى من أهل الطبقة الثانية عشرة من طبقات الحنفية ، ويرتب الوارت ، وفقا لما ذكره بلسنر ، عن هذا أن الزرنوجى قد نبه ذكره حوالى عام ٦٢٠ هـ ٠ ولكن بلسنر ، بعد تقص دقيق عمن ذكرهم الزرنوجى فى كتابه ، رأى ان الزرنوجى قد نبه ذكره فى تاريخ سابق على ما ذهب اليه بقليل ، (فى ٩ ، جـ ١٠ : ٣٤٦) ووقف عند هذا ولم يحـــدد عام وفـــاة الزرنوجى ٠

أما استاذه الذى دعا له بالرحمه فى كتابه وكرر ذكره بالثناء والاجلال ، هذا الاستاذ هو ، كما سبقت الاشارة ، برهان الدين أبو الحسن على بن أبى بكر بن عبد الجليل الرشدانى الفرغانى المرغينانى ، وهو من أولاد ســـيدنا أبى بكر الصديق رضى الله عنه ، وتوفى عام ٥٩٣ هـ ـ كما سبق ـ ودفن بسمرقند (٥) ٠ وقد اقر له بالفضل والتقدم أهل عصره ، وجاء فى كتيب طبقات الحنفية أنه من طبقة أصحاب الترجيح القادرين على تفضـــيل بعض الروايات على بعض بحسن الرواية ٠

أما كتابه « الهداية » الذى يعتز الزرنوجى بانتسابه الى واضعه حيث يقول ، أو يشرفه ناسخ كتابه بوضعها تحت اســـمه ـ انه تلميذ صـــاحب الهـــداية ٠ ويذكر أن الشـــــيخ الفـــرغانى ـ رحمه الله ـ وجعـــله مثـــلا لمؤلفى عصرنا وعلمائنا ـ أنفق فى تصـــنيف كتـــاب الهـــداية هذا ثلاث عشرة سنة ، وكان صائما فى تلك المدة لا يفطر اصـــلا ، وكان يجتهد الا يطلع على صومه احد (٥ : ٥) ؛ وليس هذا ، وان بدا غير مالوف لنا ، بغريب على عمل عالم الاسلام المؤمن المصحح عبوديته لله ٠ ويعطينا هذا

مثلا رفيعا من صدق اليقين وصحة التجرد وسلامة الخلق عند المرغيناني ، مما جعل تلاميذه يعتزون بأستاذيته ، وزملاءه يقرون له بالفضل •

برهان الاسلام الزرنوجي اذن حنفي المذهب ، تلميذ الفرغاني المرغيناني ، عاش في أواخر القرن السادس الهجرى (الثاني عشر الميلادى) واوائل القرن السابع الهجرى (الثالث عشر الميلادى) ، وقد نبه ذكره قبل عام ٦٢٠ هـ ، وتوفى على الارجح فيما بين عامى ٥٩٣ و ٦٢٠ هـ •

وقد عاش الزرنوجي فى خراسان (انظر الخريطة) الذى كان وما حوله من ذلك الاقاليم بالمشرق الاسلامى الموطن العلمى للمذهب الحنفى •

نسبة اسمه :

الى أى شيء ينسب اسم « الزرنوجى » ؟

من اليسير ان نعرف نسبة اسم اصحاب الزرنوجى صاحب الهداية ، ذلك لان الفرغاني : نسبة الى فرغانه وهى ناحية بالمشرق ، (انظر الخريطة) ، والمرغيناني : نسبة الى مرغينان ، وهى مدينة بفرغانة • اما الزرنوجى ، فالى اى شيء ينسب اسمه ؟

تنسب اسماء اعلام المسلمين المشابهة لاسم الزرنوجى أكثر ما تنسب الى بلد أو اقليم أو ناحية ، كما رأينا فى اسم شيخ الزرنوجى ، أو تنسب الى جماعة : قبيلة ، أو عشيرة ، أو أسرة ، كما نجدها فى اسم الهاشمى ، أو تنسب الى عمل أو صناعة أو حرفة مارسها صاحب الاسم ، أو مارستها اسرته أو أحد أبويه ، مثل الغزالى والزجاجى والكسائى وكذلك مثل ابن المولد أو ابن الداية ، أو تنسب الى صفة أو خاصة فى صاحب الاسم ، أو أحد أبويه ، كما فى الجاحظ •• وهكذا •

فالى اى شيء ينسب شيخنا الزرنوجى ؟

لنبدأ بالنظر فى احتمال النسبة الى موطن ، بلداً كان أم اقليما أم ناحية ٠

١ ـ الأرجح أن ينسب الزرنوجى الى بلد اسمها زرنوج ـ وأن يكون هذا البلد فى ناحية بالمشرق الاسلامى ، اى فى مكان ما فى بلاد فارس ، قريبة من خراسان أو فيها ٠ ولكنى راجعت مراجع البلدان ، مثل معجم البلدان لياقوت الحموى (١١) وما صدر من دائرة المعارف الاسلامية ، ودائرة معارف البستانى (٦ : جـ ٩ : ٢١٩) ٠ والأطلس التاريخى (١٤) فلم أعثر على بلدة أو اقليم بهذا الاسم ٠

فهل هو اسم موطن موجود ولكنه يطلق على قرية صغيرة قليلة الشأن ؟ اظن انه حتى لو كانت كذلك لذكرت على الاقل لصلتها باسم الزرنوجى ، وان كان الزرنوجى ، كما تبين لنا من قبل ، فيلسوفا مجهول الاسم ، ولكنه فى الحقيقة لم يكن كذلك فى زمانه ، ولا بعد زمانه بقليل ، حيث كان ذكره نابها وكان معروفا ، على الأقل بكتابه « تعليم المتعلم » ، مما يقوى احتمال أنه لو كان منسوبا الى أرض باسم زرنوج لكانت قد ذكرت ٠

٢ ـ أما ما وجدته فهو « زرنج » وهو اسم مدينة وبحيرة فى غرب اقليم سجستان (راجع الخريطة) ، أما زرنج المدينة ، فقد كانت عاصمة ، أو قصبة ، اقليم سجستان ، وكانت مدينة عامرة (٩ : جـ ١٠ : ٣٤٤) ـ وكان المسلمون قد غزوا اقليم سجستان عام ٢٣ هـ (٩ : جـ ١١ ، ٢٨٢ ـ ٢٩٥) وفتحوا زرنج عام ٣٠ هـ (٩ : جـ ١٠ ، ٣٤٤ ، ١١ : جـ ٣ : ١٣٨) وقد خربها تيمور عام ٧٨٥ هـ ، وقتل سكانها ٠ وتقوم أطلالها حاليا حول القرى الحديثة لزاهدان وشهرستان ٠ ويقول البستانى (٦ : جـ ٩ : ٢١٩) انه قد بقى لزرنوج اسم « سرنقة » ، وهو اسم قديم مدلوله عين مدلول «درنجة»

وهو اسم قدماء أهالى هذا الاقليم ، كما يذكر « ايوارت » Huart (فى ٩ : جـ ١٠ : ٣٤٤) أن زرنج كانت قديما اسم ولاية «زرنكه» ، وهو اسم القوم الذين سكنوها .

وقد تتبعت موقع مدينة زرنج فى الاطلس التاريخى منذ القرن الهجرى الأول الى أن اختفت من الوجود ، ورفعت من خريطة العالم الاسلامى فى القرن الثامن الهجرى (أو الرابع عشر الميلادى) ، وهذا سبب اختفائها من كافة الأطالس الحديثة المعتمدة ، أجنبية وعربية . وكم دمرت همجية تيمور ، وكم من تيمور فى قديم الزمان وحديثه ، ودفنت خيوله تحت سنابكها من ثمـــار الفكر والوجدان الاسلامى ، علما وفنا ، ما يحزن له ضمير الانسانية فى كل زمان ومكان .

تلك اشارة الى مدينة زرنج ، فماذا عن بحيرة زرنج ؟ هى بحيرة صغيرة (راجع الخريطة) محيطها نحو ١٥٠ ميلا تصب فيها عدة أنهر من نواحى أفغانستان اهمها نهر الهند (٦ : جـ ٩ : ٢١٩) .

٣ - فهل ينسب اسم الزرنوجى الى مدينة زرنج أو الى بحيرة زرنج ؟ أو ينسب الى تلك القبائل القديمة التى سكنت الاقليم وهى قبـــائل درنجة أو زرنـــكة ؟ .

وهل يمكن أن يكون الزرنوجى قد ولد ونشأ فى زرنج ، ثم انتقل شمالا الى خراسان طلبا للعلم فى مركز المذهب الحنفى آنذاك فى خراسان ؟ أو أن عائلته نشأت وعاشت فى اقليم زرنج ثم انتقلت الى الشمال وبقى لها الاسم نسبة الى موطنها الاصيل ؟

هذا كله جائز لولا أمران :

الاول : ان النسبة الى زرنج ، كما هو شـــائع فى النسب فى اللغة العربية كما نعرف انما تكون زرنجى وليست زرنوجى .

أما الامر الآخر : وهو يؤكد الاول ، أن الزرنوجي ذاته أشار في كتابه تعليم المتعلم (٤ : ١٨) الى أبى بكر الزرنجي (بتشديد الزاى وتسكين الراء وضم النون — وهكذا شكلت فى الكتاب) ويغلب أن تكون النسبة هنا الى زرنج ، لولا اختلاف النطق المترتب على هذا التشكيل لاسم أبى بكر الزرنجي ، ذلك أنه لو كان هو أيضا منسوبا اسمه الى زرنج التى عرفناها لكان اسمه أبا بكر الزرنجي (بفتح الراء وسكون النون) ، وكذلك لوكان شيخنا برهان الاسلام منسوبا اسمه الى زرنج لكان اسمه برهان الاسلام الزرنجي •

٤ — وهل يمكن أن تكون النسبة في اللغة الفارسية ، وهى لغة الاقليم الذى عاش الزرنوجي فيه وتعلم واقتبس فى كتابه أشعارا بلغته الفارسية ؟ هل يمكن أن تكون قواعد النسبة فيها مختلفة عنها فى اللغة العربية حيث يمكن أن ينسب الى زرنج بالزرنوجي ؟ نحتاج فى فصل القول فى هذا الى مختص باللغة الفارسية وقواعدها •

٥ — أم أن النسبة فى اسم الزرنوجي الى بلدة أخرى غير زرنج هى زرنجرى أو زرنكرى (١١ : جـ ٣ : ١٣٨) وهى قرية قريبة من بخارى ؟ والواقع أننا سوف نواجه هنا أيضا مشكلة النسبة فى اللغة العربية ، اذ تكون النسبة الى زرنجرى هى زرنجورى وليست زرنوجي ، الا أنه احتمال ضعيف نورده مع رجحان رفضه ، ولكننا نورده من سبيل ترك الباب مفتوحا أمام مزيد من التقصى فى أصل نسبة زرنوجي •

٦ — أم ترى الأمر على خلاف ما مضى جميعه ، وان نسبة اسم الزرنوجي ترجع الى جماعة أو قبيلة باسم زرنوج ، أو الى صناعة أو حرفة له ولاسرته ، أو الى صفة من صفاته أو صفات أسرته ؟

الأمر هنا ، كما هو فى مشكلة نسبة اسم الزرنوجى كلها ، مازال يحتاج تحقيقا :

(أ) فى اللغة الفارسية وقواعد النسبة فيها ، وهل يمكن أن ينسب فيها الى زرنج أو زرنجة بزرنوجى ؟ وقد سمعت وأنا فى مدينـــة الدوحة ـ عاصمة دولة قطر ـ فى ربيع عام ١٣٩٧هـ ـ ١٩٧٧ م ، أنهم يطلقون فى ايران كلمة « زرنجى » على الشخص المجتهد ، الموفق ، وانه توجد أسر فى ايران الآن تحمل اسم زرنجى ·

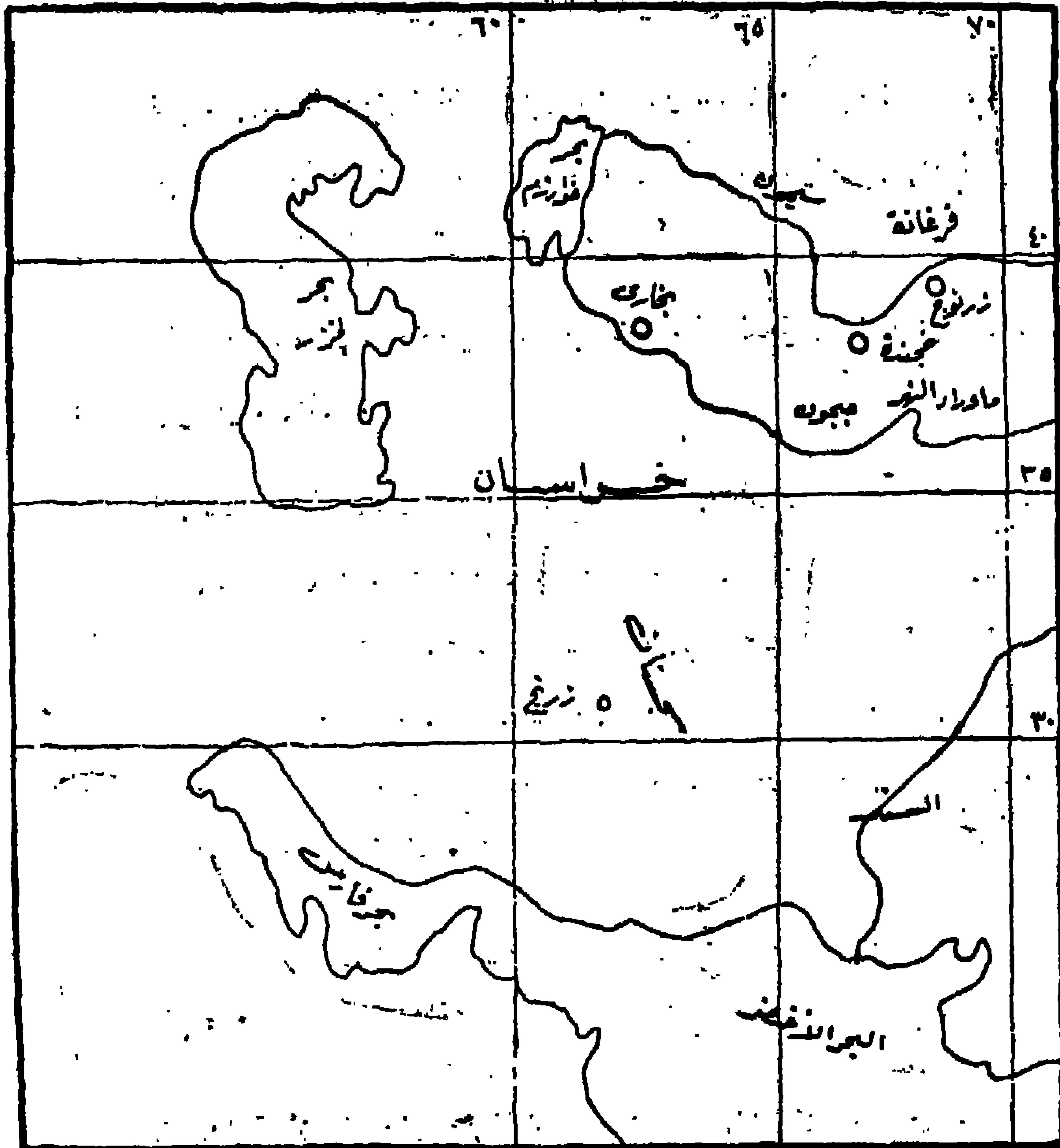
(ب) كما يحتاج تحقيقا تاريخيا عن قبيلة أو جمعاة باسم زرنوج ·

(جـ) وتحقيقا تاريخيا جغرافيا عن بلد أو اقليم كان أو ما يزال يحمل اسم زرنوج ·

أمامنا مزيد من التحرى والتقصى حول شيخنا الزرنوجى الذى طال ماجهله التاريخ · رجاء أن ينصفه اليوم بأبناء أمته وتلاميذ علمه وتعلمه (*) ·

(*) عنــد تقديمى خلاصة لهذه الدراسة مساء الثلاثاء ٦ يونيو (حزيران) ١٩٧٨ م فى اجتماعات المؤتمر الفكرى الثانى للتربويين العرب ، أوضح لى الاخ الكريم نجدت قاسم الصالحى أن المرحوم محمد رضا الشبيبى فى دراسة له غير منشورة بعنوان : التربية فى الاسلام « عرض مقارن » أشار بما يفيد أن الزرنوجى ينسب الى «زرنوج» وهى مذكورة فى « معجم البلدان» ، وعنــــدما عدت الى مراجعة « معجم البلدان » ، وجدت ما يلى عن زرنوج : « بلد مشهور بما وراء النهر بعد خوجند من أعمال تركستان ، والمشهور من اسمه «زرنوق» بالقاف (١) : جـ ٣ : ١٣٩ (انظر الخريطة) ·

فهل ينسب الزرنوجى حقا الى زرنوج وهى بضم الزاى ؟ واذا كان نسب اسمه كذلك الا يكون الزرنوجى (بضم الزاء) وليس الزرنوجى (بفتح الراء) اننا نقترب من حقيقة نسبة اسم الزرنوجى · وأود أن أزجى شكرا خالصا للأخ نجدت قاسم الصالحى ·



موطن الزرنوجي

(٤)

« تعليم المتعلم ... » حياته وحيوته

نعم ، جهله التاريخ فاخفى كثيرا من أمور حياته ونسبة اسمه ، ثم جهله عندما لم يحفظ لنا من آثاره الا فريدته ، رسالته الصغيرة الجليلة الشـأن الموسومة « تعليم المتعلم طريق التعلم » .

وقبل أن نتناول تاريخ حياة الكتاب نضع هذا السؤال بين يدى مستكشف الزرنوجى حياة وعلما :

ألم يؤلف الزرنوجى حقا سوى هذا الكتاب الوحيد الذى وصل الينا ؟ حقا انه لم يشر في كتابه هذا الى أى مصنف آخر له ، ولكن هذا لا ينفى أن تكون له مصنفات أخرى كتبها بعد تأليفه كتاب « تعليم المتعلم .. » . هـذا احتمال لا يجوز رفضه الا بعد تجديد البحث في المخطوطات العربية وخاصة ما كان منها في ايران ، والعراق ، وتركيا ، وسـوريا ، ومصر وغيرها من مراكز المخطوطات في العالم .

ولننظر الآن الى سجل حياة وحركة حيوية كتاب « تعليم المتعلم طريق التعـلم » .

فحمدا لله أن المعروف عن كتاب الزرنوجى هذا أكثر مما هو معـروف عن الزرنوجى ذاته . فضل من الله ، وبعض انصاف من التاريخ للرجل الذى أحسبه يرضى به أكثر مما لو كان التاريخ قد أنصفه وظلم كتابه ، أى أنصفه شخصا ، وظلمه علما . فانصاف علم الرجل أغلى وأحب اليه من انصـاف شخصه . الرجل علمه . تاريخ علمه هو تاريخ فكره وشوقه وجهاده ، هو تاريخ

قيمه وبواعثه وغاياته ، تاريخ ايمانه وعقيدته ويقينه ، هو تاريخ رجائه في ثواب الدنيا وحسن ثواب الآخرة ، تاريخ علم الانسان هو تاريخ داخله ، تاريخ جوهره ، هو خلاصة وجوده .

الحمد لله أن أنصف التاريخ الرجل بكتابه الوحيد الذى أوصله الينا فوصلنا به ووصلنا بفكر علمى غنى بدقيق الافكار وعميق البصائر فى المجالات النفسية فى التعلم .

١ ـ ألف الزرنوجى كتابه تعليم المتعلم فى أواخر القرن السادس الهجرى أو أوائل القرن السابع الهجرى (الثانى عشر أو الثالث عشر الميلادى) ، وقد حدد آبل وجرينباوم Abel & Grunbaum (١٦ : ٦٠) تاريخ تأليف الكتاب بعام ٥٩٩ هـ (١٢٠٣ م) . وكان الكتاب ذائع الصيت واسع الانتشار والتداول ، لأنه اعتبر كتابا نفسيا جدا وفريدا فى بابه (٨) . ولعل ممـا ساعد على ذيوعه أنه الى جانب اختصاره قد استوعب ما كان معروفا فى زمانه عن التعلم والتعليم عارضا اياه بأسلوب شيق جذاب (٩ : جـ ١٠ : ٣٤٦،١٦) .

٢ ـ ترجم الكتاب الى اللغة اللاتينية (٢ : ٢٣٩) ولاشك فى أنه كان ضمن ما ترجم الى اللاتينية من نتاج الفكر الاسلامى فى مراكز الالتقـاء بين أوربا والحضارة الاسلامية أو فى أثناء احتكاك أوربا بتلك الحضارة فى الحروب الصليبية . واذا تذكرنا أن الكتاب كان ذائع الصيت بين مفكرى المسـلمين عامة وطلاب العلم خاصة ، وأنه ألف فى زمان الحروب الصليبية ، فان الأرجح أن يكون قد عرف فى أوربا وترجم ضمن ما ترجم فى ذلك العصر من آثار علمية اسلامية إلى اللغة اللاتينية (١٠ : ٢٨) .

٣ ـ وضعت للكتاب ثلاثة شروح فى القرن العاشر الهجرى (أى السادس عشر الميلادى) (١٦ : هامش ٥٩) . ولم أعرف من هذه الشروح الثلاثة سوى

شرح واحد وهو الوحيد الذي ذكرته المصادر التي تكلمت على كتاب «تعليم المتعلم» وهو شرح ابراهيم بن اسماعيل ، وقد فرغ من تاليفه عام ٩٩٦ هـ (١ ، ٨ : ج ١ : ٤٢٥) • أما الشرحان الآخران ، فما هما ؟ ومن من المؤلفين القدماء قام بوضعهما ؟ فهى أسئلة تنتظر مع كثير غيرها ، اجابة عليها •

٤ ـ ترجم الكتاب الى اللغة التركية ، وقام بهذه الترجمة الشيخ عبد المجيد بن نصوح بن اسرائيل ، وسماه « ارشاد الطالبين فى تعليم المتعلمين» (٨ : جـ ١ : ٤٢٥) ، ولا أدرى متى كانت هذه الترجمة •

٥ ـ والكتاب مخطوط فى انجلترا فى مجموعة منجانا رقم ١٢٣ ب ، MINGANA COLLECTION 123b BIRMINGHAM باسم : الشيخ برهان الاسلام : تعليم المتعلمين على الكمال (٣ : هامش ١٢٠) .

وأرجو أن نلاحظ هنا أن الاسم مكتوب دون اضافة الزرنوجى ، بل اكتفى بذكر الشيخ برهان الاسلام ، فهل له كتب أخرى موضوعة تحت اسم برهان الاسلام أو برهان الدين فقط دون الزرنوجى ؟ ان هذا يزيد من احتمال وجود مؤلفات أخرى غير معروفة للزرنوجى • ثم أرجو أن نلاحظ أيضا اختلاف اسم الكتاب فى هذه المخطوطة •

٦ ـ احتمال آخر أرجو أن ندرسه ، ذلك هو وجود نسخة مخطوطة ، أو نسخ مطبوعة ، من هذا الكتاب باللغة الفارسية ، وقد أكد لى بعض طلاب الدراسات العليا العراقيين فى كلية التربية بجامعة عين شمس (عام ١٣٩٧ هـ - ١٩٧٧ م) وجود نسخة فارسية من هذا الكتاب بمكتبة النجف ولكن لم يتيسر لهم تصويرها وارسالها الى • على أى حال فان الاحتمال قائم وقابل للتحقق منه •

٧ ـ أما أول طباعة للكتاب ، فى حدود ما أعلم ، فقد كانت عام ١٧٠٩ م

فى ألمانيا باعتناء مسيو ريلندوس (١٥ : رقم ٩٦٩) ثم طبع مرة أخرى فى ليبزج عام ١٨٣٨ م باعتناء مسيو كاسبارى (١٥ : رقم ٩٦٩) ثم توالت طبعاته فيما بين عام ١٨٥٢ م وعام ١٩٢١ م ، وفيما بين مرشد آباد وقازان وتونس والآستانة ومصر ، حتى بلغت احدى عشرة طبعة (١٠ : ٢٠) • هذا بالاضافة الى الطبعة التى اعتمدت عليها فى دراستى عن التعلم عند برهان الاسلامى الزرنوجى ، والتى أرجح أنها كانت فى أواخر العقد الخامس أو أوائل العقد السادس من القرن العشرين • والغالب أن الكتاب قد طبع أكثر من مرة بعد عام ١٩٣١ م الا أنه ليس بين يدى حصر لهذه الطبعات المحتملة •

٨ ــ وفى عام ١٩٣٨ ترجم « ابراهيم سلامة » عناوين فصول الكتاب ، ثم عرض بعض آراء الزرنوجى فى ايجاز باللغة الفرنسية فى دراسة منشورة له (٢ : ٢٣٩ وعنوانها فى ص ٣٧٦) •

٩ ــ وفى عام ١٩٤٧ م نشرت ترجمة انجليزية لكتاب الزرنوجى ، وهى أول ترجمة له الى لغة من لغات الغرب الحديثة (*) كما يقول مترجماه وهما ج٠أ٠ فون جرونباوم وتيودورام ٠ ابل

G. E. VON GRUNEBAUM, and THEODORAM ABEL

وترجماه تحت اسم :

THE INSTRUCTION OF THE STUDENT : THE METHOD OF LEARNING. NEW-YORK : KING'S CROWN PRESS 1947

وهكذا نرى كيف أن سيرة حياة وحركة حيوية كتاب تعليم المتعلم للزرنوجى حافلة بالاهتمام به والاقبال عليه قراءة ودرسا وفحصا وترجمة من المهتمين بنتاج الثقافة الاسلامية القديم •

(*) أود أن أشكر كلا من الدكتور ليفى مليكيان بجامعة قطر والدكتور محمود قنبر بجامعة عين شمس على ما أمدانى به من معلومات قيمة تتصل بهذه الترجمة •

(٥)

دعـــــاوى

الا أن الاهتمام بكتاب الزرنوجي ودرسه وفحصه قد خالطتها بعض الدعاوى من هنا ومن هناك ، نود أن نقف أمامها وقفة تأمل وتمعن حتى نرى ما فيهـا من حق أو باطل ، وانها على كل حال ملقية على كاهلنا مزيدا من تبعات البحث الدائب المحقق في كتاب « تعليم المتعلم » .

١ ـ صغر الحجم : وأول هذه الدعاوى أن الكتاب « صغير الحجم لا يكاد يبلغ فصلا من الفصول المؤلفة في التربيـــة في كتب الفقه » (٢ : ٢٣٩) . وصاحب هذه الدعوى ، ومعظم ما يلي من دعاوى هو أحمد فؤاد الاهـــواني رحمه الله (٢) .

والحق أن صغر حجم الكتاب بالنسبة الى غيره من المصنفات العـــربية المماثلة في مجاله يحسب للكتاب وليس عليه . ذلك أن صاحبه لو أراد أن يزيد من حجم الكتاب لكان أمرا غاية في اليسر عليه . ولكنه وقد أفرد حديثـه كله لموضوع التعلم وطرائقه وشرائطه لم يرد أن تتشعب بالقارىء ، أو طالب العلم ، السبل في أحاديث تشتت انتباهه ، وتبدد اهتمامه بالموضـوع الذى يدرسه ويريد أن يستزيد منه . وكان من حرص الزرنوجي على الالتزام بهذا النهج في الكتابة بشكل صارم انه كان عندما يمر في حديثه بفرع متصـــل بالأصل فانه يلفت اليه منوها به مشيرا الى المصادر التى يمكن لقـــارئه ان يستزيد منها فيه (١٠ : ٣٥ ـ ٣٦) ، فعل ذلك عند اشارته الى العلم وفضله والاخلاق وضرورة أن يتعلم طالب العلم شيئا من الطب .

وعلى أى حال فان الاختصار في الكتابة العلمية لا يلام عليه الا مع الاخلال ، أما الاختصار مع الاستيفاء والوضوح فهو فضيلة تحسب للكاتب ، بل انه مطلب

ينشده الباحث والكاتب العلمي المتمكن ويدرب على اتقانه المبتدئ والناشئ ·

٢ـ لا جديد فيه : ويقول الاهوانى ـ رحمه الله ـ ان صاحب كتاب تعليم المتعلم « لم يأت ·· بجديد ، وانما ذكر ماهو معروف ومتداول ومزج الآراء بالحكايات وبعض الاشعار والأمثال » (٢ : ٢٣٩) ·

الواقع أن تاريخ العلم يشير الى أن كافة فروع العلم في تطورها ونموها قديما وحديثا ، تحتاج فى كل مرحلة من مراحلها الى عالم منظم منسق ، عالم يستوعب ما في عصره من معارف وحقائق ومسائل ومشكلات فى فرع من فروع العلم التى يتمثلها ، ثم ينظمها ، يعيد بناءها ، يضعها فى بنية متماسكة ، يجمع شتاتها ، يربط متشابهها ، ويوضح متنافرها ، ويؤلف بين متباعدها ، ويشير الى مشكلاتها ، ويحدد اتجاهات النظر ومسارات البحث فيها ، مثل هذا العالم يبدو وكانه لم يأت بجديد ، وان كان تاريخ العلم يرجع اليه معظم الفضـــل فيما يكتشف في ذلك الفرع من العلم من جديد ·

ويكفى الزرنوجى فضلا أنه قدم لنا خلاصة مركزة مستوعبة متمثلة ومنظمة لما سبقه من الفكر العلمى الاسلامى فى التعلم ، خلاصة جعلت من اليسير على دارس حديث (١٠) أن يبنى منها نسقا للتعلم عند الزرنوجى يمكن اعتبـــاره أرقى صورة للتصور العلمى الاسلامى القديم للتعلم ·

٣ ـ روح التواكل : ويقول الأهوانى أيضا أن الزرنوجى « بعد أن نصح لطالب العلم بالمذاكرة والمناظرة والمطارحة والتأنى والتأمل عاد فذكر أشـياء لا توصل الى العلم ، وانما تصلح لغايات أخرى · قال أبو حنيفة ـ انمـــا أدركت العلم بالحمد والشكر » ويستمر الأهوانى بقوله : « والحمد والشـكر يأتيان بعد تحصيل العلم ، وليس الحمد والشكر من أسباب تحصيله · ثم قال (أى الزرنوجى) : « ولا يعتمد على نفسه وعقله بل يتوكل على الله ويطلب الحق منه » (٢ : ٢٤٠) ·

ونناقش هذا من عدة وجوه :

أولها : إن التوكل عنصر من عناصر التأهب فيما استخلصته من نسق التعلم عند الزرنوجي (١٠ : ٤٦ — ٤٦) • ذلك لأن التوكل أصيل خلوص النية وعلو الهمة في التعلم ، لهذا جعلت ثلاثتها مكونات عنصر التأهب في نسق التعلم عند الزرنوجي • ذلك لأن في صدق التوكل تحررا من العلائق الدنيوية مما يساعد على خلوص النية للتعلم ، وان يكون العلم هم المتعلم واهتمـــامه كما أن صدق التوكل يؤدى الى توفير الجهد الانفعالى والعقلى والبدنى المبذول في الاشتغال بالعلائق الدنيوية وتركيزه في أنشطة التعلم • فالتوكل عنـــد الزرنوجي له دور تأهبى اعدادي دافعي تركيزى في التعلم •

أما الوجه الثانى فهو أن الزرنوجي يؤكد في كثير من مواقع حديثه عن التعلم تأكيدا قاطعا متكررا ايجابية المتعلم • نجد هذا في تأكيده السفر في طلب العلم وتحمل النصب في سبيله • وضرورة المطارحة والمناظرة والمذاكرة مع آخرين ، وأن يكون هذا بنشاط وقوة وحماسة ، كما نجد تأكيده ايجابية المتعلم في اختيار الاستاذ والزملاء ، وفي تسجيل وكتابة ما يسمع ، والاهتمام بأمور صحة البدن وعافيته •

أما الوجه الثالث فهو نصح الزرنوجي المتكرر بتجنب الكسل وكل مايؤدى اليه ، وبضرورة علو الهمة وتسامي المتعلم بها ارتفاعا كارتفاع الطير بجناحيه •

كيف يقال بعد هذا ان في كلام الزرنوجي دعوة الى التواكل والكســل وعدم الاعتماد على النفس ؟ •

أما رابع الوجوه وآخرها فهو نفى الأهوانى أن يكون الحمد والشــكر من أسباب التحصيل ، لانهما يأتيان بعد تحصيل العلم • والواقع أن الامر هنا متصل بدافعية المتعلم ، وبدائرية عملية التعلم ذاتها من حيث تأثير نواتجهـا

وارتداد هذه النواتج وآثارها على دافعية المتعلم واتجاهه نحو التعلم . هب ان المتعلم يحصل شيئا من المعرفة أو يبلغ درجة من الاتقان أو التمكن ثم يحمد الله بعدها على هذا ، أليس هذا الحمد احساسا بالانشراح والطمأنينة والثقة بالذات وبتوفيق الله عند اخلاص النية فى طلب العلم ؟ أليس هذا كله عائدا كفعل التغذية المرتدة ، الى دافعية المتعلم فيرفعها ، ولهمة المتعلم فينشطها ، ولاتجاهه نحو التعلم فيزيده ايجابية ؟ أليس الناتج النهائى لهذا كله تعلما أفضل لدى الحامد لله المطمئن الى هدايته وتوفيقه الى سبل التحصيل القويمة ؟ أليس الحمد لله طمأنينة ، انتظاما فى الدافعية وتنظيما فى تخطيط أنشطة التعلم ، بل ممارستها فى بهجة الممتن الشاكر لله ما اسبغه عليه من نعمة الهداية الى حمد الله قبل نعمة الهداية الى اكتساب ما قدر الله له من علم ؟ أليس المتعلم فى حمده الله عند كل استزادة من علم مستيجبا لأمر الله ووعده بأن يزيد الشاكرين من فضله ؟ وما من فضل أشرف من العلم تهفو اليه القلوب والعقول بطلب الزيادة بمزيد من الشكر عليه .

ترى ، أليس هذا من بعض معانى ما قصد اليه الامام أبو حنيفة - رحمه الله - بقوله الذى ذكره الزرنوجى « انما أدركت العلم بالحمد والشكر » .

واورد تمام قول ابى حنيفة كما رواه الزرنوجى « قال أبو حنيفه - رحمه الله تعالى : انما أدركت العلم بالحمد والشكر ، فكلما فهمت شيئا من العلوم ووقفت على فقه وحكمة قلت الحمد لله تعالى فازداد علمى » (٤ : ٣٨) .

ان من جوامع الكلم من أقوال علمائنا من السلف ما ينبغى ان نتأمله طويلا ، انها كلمات من كنوز ، بل ان كل كلمة منها كنز لايكاد ينتهى اشعاع نفيس جواهره ، عند من يصبر على طول تأمله وامعان النظر فيه .

٤ ـ الجمود : ويعيب الأهواني (٢ : ٢٤٠) على الزرنوجي نصحه المتعلم ، ضمن ما يقدم من نصح علمي مفصل ، ان يتجنب استعمال المداد الأحمر في الكتابة ، وأن لا يكون في الكتاب شيء من الحمرة ، ويقـــول الأهواني ان هذا ـ من الزرنوجي ـ منتهى الغاية في الجمود ، والتعسف في الرأي دون علة معقولة » (٢ : ٢٤٠) .

أما العلة المعقولة فقد ذكرها الزرنوجي ونقلها الأهواني عنـــه ولكنه رفضها دون تفنيد لها ، العلة هي ـ في رأى الزرنوجي ـ ان اســـتعمال الكتابة باللون الأحمر صنيع الفلاسفة لا صنيع السلف ، والزرنوجي رجـل سني يريد ان يحفظ لطالب العلم نقاء دراساته الفقهية وان يحتفظ بطابعه المميز له . ولا بأس بهذا ولو في مراحل التعـــلم الأولى ، ثم أن يختـــار بعد ذلك ما يشاء من منحى . إنما ينبغي أن لا ننسى أن الرجل حنفي المذهب وأن اتجاهه بعيد عن الفلاسفة والمتكلمين .

ثم ان هذا النصح جاء جزءا من عدد من النصائح ذات الطبيعة العملية المفصلة التي يوجهها الى دارس كتابه من المتعلمين ، اذ ينصحهم بأن يقطعوا الكتاب مربعا ليكون أيسر الى الرفع والوضع والمطالعة ، وان يجود الخط وان يكون معه محبرة حتى يكون مستعدا دائما للكتابة (١٠ : ٣٧ ـ ٣٨) .

٥ ـ العامية واللاعلمية : ويتفق الأهواني مع آبل وجرونيباوم في دعوى أن الزرنوجي ينزل في بعض الأحيان الى مستوى العامية في كلامه أو يذكر أمورا غير علمية ، أو قبل أو دون المنطقية Prelogical . يقول الأهواني ان الزرنوجي « كثيرا ما ينزل (كذا) الى مستوى العامة في الاعتقاد بأوهام لا تستند الى أساس علمي » قال فيما ينفع في الرزق كلاما لا ينبغي أن يقوله العلماء ، منه : « كنس البيت في الليل ، وحرق قشر البصل والثوم ، والامتشاط بمشط منكسر ، والتعمم قاعدا ، والتسرول قائما » (٢ : ٢٣٩) .

وهذه الأمور يذكرها الزرنوجي مع غيرها ، واختارها الأهواني من بينهـا في صفحة ٥٨ من نسختي من تعليم المتعلم ٠

أما أبل وجرونباوم فيقولان : ان الزرنوجي قد تأثر بكثير من الأعراف والعادات الاجتماعية التي كانت شائعة لدى « مسلمي العصور الوسطى » الى جانب تأثره بالتفكير العقلي ٠ حتى اننا نجـده يذكر في بعض مواضـع كتابه ، ولكن بصفة خاصة في فصل ١٢ و ١٣ نصائح لمساعدة الذاكـرة ومنع النسيان ، وكسب الرزق ، هذه النصائح ، في رأى الكاتبين ، تتضمن افكارا قبل منطقية وبدائية ، ويريان أن الزرنوجي لم يحاول تبرير مثـل هذه النصائح أو العادات الاجتماعية الشائعة بل انه قبلها باعتبارها جزءا من « التراث الممخدى » ــ هكذا يقولان ــ كما يقبل شرائط الوضوء للصلاة ٠ ومع هذا ، فانه ــ في رأيهما ــ قد ميز بين هذه العادات الشائعة وآرائه في التربية ، كما لو كان مدركا أنهما يمثلان صنفين من التفكير ، التفكير المنطقي والتفكير البدائي ، وهو ــ في رأيهما ــ يميزهما ولكنه لا يحـاول ابراز أو بيان اختلاف كل منهما عن الآخر ، ثم يعقبان على هـذا بقولهما انه من الواجب الاعتراف بأن من الواضح أن معاصرى الزرنوجي من البيزنطيين قد نجحوا في ان يخلصوا العملية التعليمية الى حد بعيد ــ من الاجـراءات والممارسات غير العقلية (١٦ : ٦٩) ٠

والواقع أن كثيرا من النصائح التى ذكرها الزرنوجي والتى اتهم من أجل بعضها بالعامية ، وقبل المنطقية أو دون المنطقية ، واللاعلمية ، والبدائية ، يمكن ان نصنفها تحت الأقسام التالية : النظافة ــ الصحة ــ الوقـار ــ السكينة ٠

(أ) فمن نصائحه التى تدخل ضمن الحرص على النظافة نهيه عن غسل اليدين بالطين والتراب ، أو تجفيف الوجه بالثـوب ، أو ترك بيت

العنكبوت فى البيت .

(ب) ومنها ما هو من سبيل المحافظة على الصحة مثل تجنب الافراط فى الطعام والشراب ، وتجنب الأكل متكئا ، واطفاء السراج بالنفس . ومن نصائحه الصيحة ما أشار اليه من أن تنـاول أطعمة معينة قد يزيد أو يضعف من الحفظ ، وقد ناقشت هذا تفصيـلا فى مكان آخـر (١٠ : ٧٧ — ٨٤) .

(جـ) ومن هذه النصائح ما يوفر الوقار للمتعلم ، كأن ينصحه بألا ينـام أو يبول عريانا أو يدعو شرا على الولد .

(د) ومنها ما يحقق السكينة مثل حضور المسجد قبل الصلاة ، وألايتكلم طالب العلم بكلام الدنيا بعد صلاة الوتر ، وألا يتكلم بكلام غير مفيـد لدينه ودنياه .

فهذه اذن نصائح علمية وهى بمثابة آداب المتعلم ، أو كما تسمى فى تعبيرنا التربوى النفسى الحديث تربية الخلق .

ويمكن أن ننظر فى أصول هذه النصائح ، فنرى أن منها :

١ — ماله أساس من الدين : ومن أمثلة هذا ما ذكره من أمور تزيد الرزق ، منها بسط الوجه ، وطيب الكلام ، والنظافة ، واقامة الصـلاة بالخشوع والتعظيم ، والصدقة . وأمور أخرى تجلب الفقر منها القذارة ، والتهاون بالصلاة ، والكذب ، والبخل ، والتقتير ، والاسراف ، والتوانى ، والتهاون فى الامور .

٢ — أو ما كان شـائعا فى زمان الزرنوجى وبلده ويبدو معقـولا ومقبولا لنا من أمور يجب تجنبها مثل ترك القمـامة فى البيت وترك بيت العنكبوت بالبيت .

٣ - أو ما كان شائعا في زمانه وبلده وهو منكر أو غير مقبول عندنا ، مثل حرق قش البصل والثوم ، وكنس البيت في الليـــل أو كنس البيت بالمنديل ، وشراء كسيرات الخبز من الفقراء والسؤال .

٤ - أو ما كان موضوعا ومضافا الى الكتاب ، ونتأنى في النظر الى هذا الاحتمال الذى له ما وراءه .

مما يبرر احتمال الوضع والاضافة في بعض مواضع في كتاب « تعلم المتلعم ما يلي » :

أولا : أن بعض الأمور الغريبة التى تلاحظ في تعليم المتعلم ، كمـا في رقم (٣) أعلاه ، مركزة في الفصـــل الأخير من الكتاب ، بينمـا يخلو باقي الكتاب من هذه الأمور ، مما يزيد احتمال الوضع والاضافة في هذا الجـزء دون غيره ، خاصة وأنه مما يغرى باضافة لأنه متصل بزيادة الرزق ونقصـه وزيادة العمر ونقصه .

ثانيا : مستوى الكتابة في سائر الكتاب ، فكرا وتحليلا ، وفحصـــا وتمحيصا ، وأسلوبا ، لا يتفق مع ذكر بعض الأمور غير المقبـولة عقـلا في أواخـــره .

ثالثا : من المستبعد جدا أن يقع فقيه حنفي درس على أعلام المذهب الحنفي في زمانه في أمور تبدو مجافية لأصول الاسلام وتعاليمه : أو تبعد دارس كتابه عن التركيز على ما هو من صميم الدين الى ما هو أقرب الى الخرافات الشائعة في زمانه . وما الذى يلجىء الزرنوجي في الحث عـلى الصحيح من الآداب الى مصدر آخر غير مصدر الدين الحنيف الذى لابد أن يجد فيه مثلا غنية عما سواه .

رابعا : ربما كان ذيوع الكتاب وانتشاره بين الدارســـين مما يغرى

الدارس ذاته عند قراءته بأن يضيف على هوامشه أو بين سطوره ما يراه هو مما يزيد فائدته ، أو قد يفعل النساخ هذا مما يشك في أن النسخ التي طبع منها الكتاب فيها بعض اضافات • وقد اشتكى مترجما الكتاب الى الانجليز من كثرة الأخطاء وعدم الوضوح في النسختين اللتين اعتمدا عليهما في الترجمة (١٦ : هامش ٦٠) •

خامسا : مما يؤكد احتمال الاضافة أن عنوان الكتاب ذاته ، رغم ذيوعه وانتشاره ، قد تعرض للتغيير ، فاذا كان ما هو معروف مشهور قد تعددت صوره ودخل عليه التغيير فليس من المستبعد أن يتعرض شيء من المحتـــوى لبعض ذلك التغيير • فمن الأسماء التي ذكرها الكتاب (١٠ : ٣١) :

- تعليم المتعلمين على الكمال •
- تعليم المتعلمين لتعلم طريق التعلم •
- تعليم المتعلم في طريق التعلم •
- كما ترجم الى التركية باسم : ارشاد الطالبين في تعليم المتعلمين •

سادسا : ومما يؤيد احتمال الاضافة أو التغيير التي قرانت نسختي التي اعتمدت عليها في دراستي ، بنسخة أخرى من صورة - تفضل بارسالها الى مشكورين بعض طلابي من العراق - وعليها ختم به أنها ملك مديرية الآثار العامة ببغداد ضمن مكتبة المرحوم عباس العزاوي ، فوجدت نتيجة المقـارنة اختلافات بين النسختين في نحو ستة وثلاثين موضعا ، من بينها اضـــافات في النسخة العراقية •

فالأمر اذن محتاج الى البحث الدائب وراء مخطوطات كتاب « تعليم المتعلم » حيث يمكن أن يوجد في مكتبات المخطوطات العربية الاسلامية في بلادنا العربية والاسلامية أولا ثم في غيرها من البلاد التي اهتمت بجمع هـذه

المخطوطات • ثم مضاهاة النسخ ، وتمحيصها وتحقيقها ، وندعو الله أن ييسر لنا سبل اخراج نسخة من كتاب « تعليم المتعلم طريق التعلم » تكون أقرب ما يمكن شبها بتلك النسخة التى خرجت مباركة خالصة لوجه الله من بين يدى الزرنوجى يوم حمد الله على تمامها •

(٦)

« تعليم المتعلم ••• »

ماذا فيه للبحث العلمى الحديث ؟

كان نسق التعلم الذى يسر الله لى استخلاصه وصياغته من كتـــــاب برهان الاسلام الزرنوجى « تعليم المتعلم طريق التعلم » نتاج منهج فى البحث يحده شاطئان :

الأول ـ الالتزام بما ذكره الزرنوجى فى كتابه دون اضافة فكرة أو مبدأ من عندى اليه •

الثانى ـ حرية القراءة الجديدة للنص القديم ، أعنى حرية تنظيم ما عند الزرنوجى ، اعادة بناء ما قدمه لنا بحيث يخرج فى نسق جديد • ثم حرية التفسير والاستفسار ، والربط والوصل بين قديم العلم وحديثه • المهم أن لبنات البناء هى هى لبنات كتاب الزرنوجى ، وان اختلفت مواضعها فى التكوين أو النسق الجديد •

كثيرا ما تخيلت الزرنوجى ـ رحمه الله ـ وقد بعث حيا ، وأراد أن يعرض كتابه وآراءه لدارس التعلم من المحدثين • وتساءلت عن المنهج الذى يتبعه ، والأسلوب الذى يختاره • وكان جوابى هو المنهج والأسلوب اللذين التزمت بهما فى عرض أفكار الزرنوجى وآرائه فى التعلم مستهدفا بهما تيسير فهمها وسهولة اساغتها لدى المهتمين المحدثين بالجوانب النفسية فى التعلم •

فى ذلك العرض لنسق التعلم الذى استخلصته ، وضعت أسئلة وحددت مشكلات أرى امكان ، بل ضرورة ، اخضاعها للبحث العلمى الحديث بما طور من مناهج وأساليب وأدوات ·

وأن بحث هذه الأسئلة والمشكلات بحثا حديثا هو من تحقيق الاستمرار فى العلم ، استمرار القديم فى الحديث ، واستمرار الحديث بالقديم ، وانه لمن الخطى الثابتة والواثقة الى طريق أصالة الباحث العربى المسلم ·

وأحصى تلك الأسئلة والمشكلات وألخصها فيما يلى :

١ ـ لم يتناول الزرنوجى ، ولا أى من المفكرين الذين تكلموا فى التعلم فى زمانه أو بعد زمانه حتى عهد قريب ، اكتساب المهارات الحركية أو التعلم الحركى · لم يكن ذلك اهتمام الفكر التربوى النفسى القديم · ولكن ، اذا لم يكن يشغل المفكرين التربويين المسلمين أمر الدراسة النظرية للتعلم الحركى فانه كان من غير شك يحظى باهتمام عملى فى المجتمعات الاسلامية القديمة · كان اكتساب المهارات الحركية اهتمام أصحاب الحرف ، والمدربين لفنون الفروسية والحرب أو المهتمين بفنون الرياضة والألعاب المختلفة ، وخاصة مدربى طيور الصيد · كيف كانت أساليبهم العملية فى التدريب على اكتساب المهارات الحركية المرتبطة بهذه الأنشطة جميعا ؟

ان تعرفا يسيرا على أساليب تدريب طيور الصيد فى الجزيرة العربية أو الخليج العربى أو العراق أو أى مكان فى الوطن العربى ليكشف لنا عن عوالم من البصيرة النفسية والفهم العميق والتطبيق الدقيق لكثير من قوانين التعلم الحديثة التى وصلت اليها الدراسات التجريبية فى التعلم ·

وهذه عوالم تستحق اكتشافها ، ومن سوانا أولى بارتيادها ؟

٢ ـ والنية عند الزرنوجى ، وعند غيره من التربويين المسلمين محتاجة

الى دراسة حديثة منا ، فلا شك أن للنية دورا فى كثير من مظاهر الحيـــاة النفسية العقلية عند الانسان • والنية وأن كانت قد أهملت فى علم النفس الحديث ، وأهملناها نحن من أسف سيرا وراء الاهمال العام لها ـ فانهـــا تعود الآن لتحتل مكانها الحقيقى الذى لا يمكن تجاهله فى الحيـــاة العقلية والنفسية للانسان • فهل نعود الى دراستها ووصلها من عند الزرنوجي ببحوثنا الحديثة فى علم النفس ؟

٣ ـ والهمة عند الزرنوجي محتاجة أيضا الى أن نضعها موضع التأمل لتحدد أبعادها ونتبين وظائفها فى التعلم وفى غيره من مظاهر الســـــلوك الانسانى فى سوائه واعتداله أو انحرافه ، واعتلاله •

٤ ـ والنية والهمة والتوكل قد وضعتها ثلاثتها ضمن عنصر من عناصر التعلم فى نسق التعلم عند الزرنوجي واســـميته « التأهب » وان الترابط والتفاعل بين هذه المكونات الثلاثة للتأهب ـ وهي ذات طابع اعدادى دافعى للتعلم ـ تحتاج الى أن ندرسه دراسات جديدة نظرية وتجريبية •

٥ ـ وعنصر آخر فى نسق الزرنوجي فى التعلم أسميته « أدب النفس » ومن مكوناته التي أدرجتها تحته من عند الزرنوجي : تعظيم العلم وأهله ، والورع • وأدب النفس نوع من التوازن الداخلي ، والاعتدال الخارجي : توازن انفعالى واعتدال سلوكى • أى انه انخفاض فى مستوى القلق عند المتعلم • ان أمام باحثينا فى علم النفس ، وفى التعلم بصفة خاصة مهام علمية فى هذا الصدد تتركز فى تعرف العـلاقة بين القلق والتكـوين الخلقى أو القيمى ـ أو أدب النفس ـ والتعلم •

٦ ـ ووجوه الدافعية الأربعة التى حددتها من كلام الزرنوجي فى التعلم ، وأعنى بها ذاتية الدافعية ، ودافعية المادة ، ودافعية النشاط ، وادفعية المشاركة هذه الوجوه للدافعية جديرة بأن نلتفت اليها بعيون مفتوحة ، وقلوب مرحبة

وعقول فاحصة ، لأنها قد تكون بداية تصور جديد للدافعية عامة ، ودافعية التعلم بصفة خاصة ، تصور قد يكون أكثر خصوبة وواقعية من كثير مما نعرفه من تصورات عن الدافعية ٠

٧ ـ والاختيار عند الزرنوجي عنصر هام من عناصر نسق التعلم ، اختيار المتعلم العلم الذى يدرسه ، والاستاذ الذى يتتلمذ عليه ، والشركاء الذين يتعلم معهم ، هذا العنصر محتاج الى دراسة مستوعبة منا ٠ ان احترام الزرنوجي حق المتعلم فى الاختيار جزء من نظرة شاملة الى ذات المتعلم ، بل الى الذات الانسانية عامة ، تتميز بالاستقلال ، والحرية ، والمسئولية ، هذه النظرة تصبغ نسق الزرنوجي فى التعلم بصبغة «اسلامية انسانية» ٠ وكم نود أن نتعرف معالم هذه الصبغة فى الفكر التربوى النفسى الاسلامى القديم ، وان نقارن بين ما نجده وما يشيع اليوم فى آفاق علم النفس الحديث من نظريات ذات طابع انسانى ، بل اننا محتاجون الى دراسات تاريخية نتتبع فيها نمـو وانتقال وتلاقى الأفكار الانسانية بين المجتمعات الاسلامية القديمة وغيرها ٠

٨ ـ والتأمل مطلب عزيز ونغمة مفضلة تكاد تكون لحنا أساسيا أو خيطا سحريا يسرى فى كلام الزرنوجي عن التعلم ٠ والتأمل مثل النية أهمل طويلا فى علم النفس الحديث ، بل حيل بينه وبين المشروعية العلمية من كثير من نظريات التعلم ، ولكن وقائع الحياة ، وحقائق الظواهر والأنشـطة العقلية والنفسية تفرض عودته كما فرضت عودة النية ٠ وان التأمل محتاج الى دراسات حديثة تقوم بها محاولين استكشاف دوره من حيث هو نشاط تعلم ، وأسلوب تعلم ، ونتاج تعلم ٠

٩ ـ وفكرة الزرنوجي عن ذاتية تحديد القدر الأنسب فى التكرار ، أى أن يعين المتعلم ويقدر لنفسه قدرا من التكرار ، وما رتبه على هـذا من أن المتعلم لا يستقر قلبه حتى يبلغ ذلك المبلغ الذى حدده ، هذه الفكرة محتاجة

الى دراسة عن مدى دقة التقدير الذاتى للتكرار ، وفاعليته فى التعلم ،ومقارنته بالتقدير أو التحديد الخارجى ٠

١٠ ـ وللزرنوجى رأى فى فاعلية التكرار فى الحفظ والنسيان الذى يتمثل فى نصيحة المتعلم ان « يكرر سبق الامس خمس مرات وسبق اليوم الذى قبل الأمس أربع مرات ٠ والسبق الذى قبله اثنتين ، والذى قبله مرة واحدة » (٤ : ٤١) ٠ وهذا الرأى محتاج الى تحليل نظرى يفسر الأسس التى يقوم عليها ، وخاصة فى ضوء نظريات ودراسات الذاكرة الحديثة ٠

١١ ـ وهذا الرأى محتاج كذلك الى تحقيق تجريبى سواء فى مجال التعلم المدرسى مع ادخال ما يمكن من تحكم فى المتغيرات التجريبية التى يمكن أن تؤثر فى عملية لحفظ وفق الرأى الذى نصح الزرنوجى به ، أو يمكن تحقيقه تجريبيا وخاصة فى مواد التعلم عديمة المعنى ، والمواد ذات المعنى ، أو فى التعلم المعرفى بصفة خاصة ، أو فى اكتساب المهارات الحركية ٠٠ وغير هذا مما يمكن اختباره من فروض أو تساؤلات نشتقها من ذلك الرأى ٠

١٢ ـ ثم ان هذا الرأى محتاج أيضا الى تحقيق واستقصاء تاريخى ، ذلك لأن دراسات ابنجهاوس Ebbinghaus (١٨٥٠ ـ ١٩١٩) ٠ المبكرة فى التعلم والحفظ والنسيان بصفة خاصة تحمل ملامح تشبه رأى الزرنوجى هذا ٠ والتحقق من اطلاع أو دراسة ابنجاوس كتاب الزرنوجى ضرورى ، ذلك لأن الكتاب قد ترجم الى اللغة اللاتينية ، كما عرفنا ، وكانت اللاتينية لغة العلم فى زمان ابنجهاوس وكان الكتاب معروفا ومطبوعا فى ألمانيا عام ١٧٥٩ م ثم فى ليبزج ـ مدينة ابنجهاوس فى عام ١٨٣٨ م ، وقد نشر ابنجهاوس دراساته عن الحفظ والنسيان فى ليبزج عام ١٨٨٥ م ٠

فهل يستبعد بعد هذا أن يكون ابنجهاوس قد درس ، أو على الاقل اطلع على كتاب الزرنوجى ؟ (١٠ : ٧٢ ـ ٧٣) ٠

لتنتظر اجابة هذا السؤال التحقيق والاستقصاء التاريخى ٠

١٣ — ومما يتحدى الفكر النفسى الحديث ما ذكره الزرنوجى من أن قراءة القرآن الكريم نظرا تزيد الحفظ . تتحدى الفكر النفسى نظريا فى محاولة التفسير ، ثم تجريبيا لاختبار هذا الأمر الذى يبدو أنه كان معروفا وشائعا ومتعارفا عليه بين علماء المسلمين وتلاميذهم . ماذا فى قراءة القرآن « نظرا » يساعد على الحفظ ؟ وهل هذه القراءة نظرا تساعد الحفظ عامة ، أو حفظ أمور بعينها ، مثل الدراسات المتصلة بالقرآن أو أمور الدين عامة ؟ وماذا عن المقارنة بين قراءة القرآن تسميعا وقراءته نظرا من حيث تأثير كل منها — ان كان ثمة تأثير — على الحفظ ؟

وهل قراءة القرآن « نظرا » التى يشير اليها الزرنوجى هى القراءة الجهرية أم القراءة الصامتة ؟

١٤ — وأسئلة مثل تلك يمكن أن نوجهها الى رأيه الذى يقول فيه أن حفظ كتاب واحد من كتب الفقه ييسر على المتعلم حفظ ما يسمع من فقه .

١٥ — وأليس مما يحفزنا على بحث العلاقة بين التغذية والتعلم أن الزرنوجى قد اهتم بهذه العلاقة ، بينما لا نوليها نحن ما تستحقه من اهتمام البحث العلمى المنظم ، وقد اتسعت معرفتنا بالغذاء وعناصره ، وتقدمت عندنا وسائل التحليل وأدواتها ، وتوافرت مؤسسات التغذية ومعاهدها ؟ أولى بنا وأولى أن نعنى بما استحق عناية عالمنا الجليل فى القرن السابع الهجرى .

وبعـــــد ...

فقد كان هذا حصاد جولتى فى أوبتى الى شـيخنا برهان الاســـلام الزرنوجى وكتابه « تعليم المتلعم طريق التعلم » واستجابة لداعية شـــوق الاقتراب والدراية • لقد ازددت بهذا الحصاد اقتربا ودراية بالزرنوجى ،ولكن الشوق لن يزال حيا حارا ، وانى لا أعصى صادق الشوق الى رى من أصل الينابيع ، أصفى ينابيع ذاتنا ، ذاتنا المسلمة التى يصح بالتقائنا معها كياننا ، ويتم بدرايتنا بها وعينا ، ويتسامى بتحركنا بها وجودنا •

وذو الشوق أواب •

المراجـــــع

١ ـ ابراهيم بن اسماعيل : شرح « **الرسالة المسماه بتعليم المتعلم طريق التعلم** » · القاهرة : عيسى البابى الحلبى (بدون تاريخ) ·

٢ ـ أحمد فؤاد الأهوانى : **التربية فى الاسلام أو التعليم فى رأى القابس**، القاهرة : عيسى البابلى الحلبى ، ١٩٥٥ م ·

٣ ـ أسماء حسن فهمى : **مبادىء التربية الاسلامية** · القاهرة · لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٣٦٦ هـ ـ ١٩٤٧ م ·

٤ ـ برهان الاسلام الزرنوجى : **تعليم المتعلم طريق التعلم** · القاهرة : عيسى البابلى الحلبى (بدون تاريخ) ·

٥ ـ برهان الدين المرغينانى : **الهداية : شرح بداية المبتدىء** · القاهرة : مصطفى البابى الحلبى ، ١٣٨٤ هـ ـ ١٩٦٥ م ·

٦ ـ البستانى : **كتاب دائرة المعارف** · مؤسسة مطبوعات اسماعيليان ـ نهران ـ ناصر خسرو ـ باسار مجيدى (بدون تاريخ) ·

٧ ـ جمال العطيفى : مصر وحماية الثقافة العربية ـ **مجلة المصور**· القاهرة، يناير ١٩٧٧ م ·

٨ ـ حاجى خليفة : **كشف الظنون عن أسماء الكتب والفنون** · بغداد : مكتبة المثنى (بدون تاريخ) ·

٩ ـ **دائرة المعارف الاسلامية** ـ ترجمة : ابراهيم زكى خورشيد وآخرون ـ القاهرة : ١٩٣٣ ـ ١٩٣٤ م (المجلدان ١٠ و ١١) ·

١٠ ـ سيد أحمد عثمان : **التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى** • القاهرة : الانجلو ١٣٩٧ هـ ـ ١٩٧٧ م •

١١ ـ شهاب الدين ابن عبد الله ياقوت الحموى : **معجم البلدان** : بيروت : دار صادر ، ١٣٧٦ هـ ـ ١٩٥٧ م •

١٢ ـ عبد الغنى عبود : **العقيدة الاسلامية والايديولوجيا المعاصرة** • القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٦ م •

١٣ ـ عبد القادر حميده : من القلب ، القرآن الكريم •• باللغة الانجليزية **مجلة الدوحة** ـ (دولة قطر) ـ عدد ١٦ ، أبريل ١٩٧٧ م •

١٤ ـ هارى وهازاد : **أطلس التاريخ الاسلامى** • ترجمة وتحقيق ابراهيم زكى خورشيد ، مراجعة محمد مصطفى زيادة ، القاهرة : النهضة العربية ، ١٩٥٤ م •

١٥ ـ يوسف الياس سركيس : **معجم المطبوعات العربية والمعربة** ، القاهرة : مطبعة سركيس ، ١٣٤٦ هـ ـ ١٩٢٨ م •

16. Abel, Theodora M., & Von Grunebaum, A contribution of a Medieval Arab Scholar to the Problem of Learning **J. of Personal.**, 15, No. !, 1946, 59 - 69

الفهـــرس

تصويب

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
	١٩	نرى	ثرى
١٥	٦	الجاء	الرجاء
١٧	٧	الصداقة .	الصداقة ، أم بالآخر المجتمع .
٢٤	٢٥	٨٣ و١٠٥	٨٣ ـ ١٠٥
٥٥	١٦	حتققة	حقيقة
٥٨	٦	الغربى	العربى
٧٩	٤	الاتجاة	الاتجاه
١٥٤	٧	نته	نيته
١٧٩		... فى الخريطة تقرأ :	خراسان
١٨٥	١٣	متمنلة	متمثلة
١٨٩	٢٢	نصاحئه	نصائحه
١٩١	٦	« تعلم المتعلم	« تعليم المتعلم .. »
١٩٢	٥	تامش ٦٠	هامش ٦٠
١٩٢	١٤	التى قرائت	أننى قارنت

رقم الايداع ١٩٨٩/٢٥٣

الترقيم الدولى ٨ ـ ٠٧٧٦ ـ ٠٥ ـ ٩٧٧

طبع بمطابع دار الوزان للطباعة والنشر

القاهرة ـ المعادى ت ٣٥١٠٧٠١

الناشر
مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد القاهرة

